



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DEMANDAS DOS
MOVIMENTOS SOCIAIS: A UNIVERSIDADE NECESSÁRIA**

MARIZE SOUZA CARVALHO

Salvador - Bahia

2003

MARIZE SOUZA CARVALHO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DEMANDAS DOS
MOVIMENTOS SOCIAIS: A UNIVERSIDADE NECESSÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Sociedade e Práxis Pedagógica.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel

Salvador - Bahia
2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

MARIZE SOUZA CARVALHO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DEMANDAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS:
A UNIVERSIDADE NECESSÁRIA

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação.

Salvador, 18 de junho de 2003.

Banca Examinadora:

BERNARDO MANÇANO FERNANDES _____
Doutor em Geografia, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Estadual Paulista, UNESP

LUIZ FELIPPE PERRET SERPA

Doutor (notório saber) em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

CELI NELZA ZULKE TAFFAREL _____
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 CAMPO TEÓRICO-ANALÍTICO	16
1.2 ORGANIZAÇÃO DA EXPOSIÇÃO	20
2 MOVIMENTOS SOCIAIS	22
2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS NAS DÉCADAS DE 70/80/90: ASPECTO HISTÓRICO, DESAFIOS E DEMANDAS	22
2.2 MOVIMENTOS SOCIAIS EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	30
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS	35
3.1 REALIDADE DO CAMPO: SUBSÍDIO PARA UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO	35
3.2 DEMANDAS À POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO	39
3.3 DEMANDAS À POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO	41
4 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST	47
4.1 PRINCÍPIOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO MST	47
4.2 PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO NO MST	53
5 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	63
5.1 REFORMA NA UNIVERSIDADE: BASE DA FORMAÇÃO	64
5.2 DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS	69
5.3 DIRETRIZES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	73
6 A EXPERIÊNCIA ACC NA UNIVERSIDADE	89
6.1 DESVELANDO A REALIDADE DOS ASSENTAMENTOS	94
6.2 A UNIVERSIDADE ESTRATÉGICA E NECESSÁRIA	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFÊRENCIAS	110
APÊNDICE A – DOCUMENTAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA	115
APÊNDICE B - DOCUMENTOS REFERENTES À ARTICULAÇÃO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO	117
APÊNDICE C - POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO CAMPO	118

APENDICE D - QUADRO DA POLITICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 119

ANEXO A – RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 1 DE 3 DE ABRIL DE 2002
INSTITUI AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO 120

Dedico esta dissertação aos educadores e educadoras que acreditam numa escola pública que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e de ensinar sempre e de transformar o mundo.

AGRADECIMENTOS

Este é um trabalho que só tem sentido a partir do coletivo que o criou, por isso agradeço aos companheiros do LEPEL que participaram do percurso da formação acadêmica: Kátia, Mona, Raquel, Roseane, Bené, Amália, Soraya, Silvana, Petry, Tina, Micheli, Romilson, Samir, Roberto, Fátima, Mauro, Márcia Chaves e Teresinha Perin;

Aos amigos e mestres da FACED, que nos fazem lembrar diariamente que educação é antes de tudo relacionamento: Cleverson, João, Gustavo, Aline, Tereza, Menandro, Lícia Magali, Rose, Álvaro, e outros.

Aos que possibilitaram a realização e finalização do mestrado:

Aos companheiros e companheiras do MST, da Escola Família Agrícola, do Fórum Estadual de Educação Indígena, do Fórum Estadual da Educação do Campo, da Setorial de Educação do MST/Bahia, em especial, aos companheiros acampados e assentados da Região do Recôncavo Baiano;

Aos professores Luiz Felipe Perret Serpa e Bernardo Fernandes Mançano, pela co-orientação;

Ao coletivo político do PT - Educar para a Cidadania - do mandato do deputado Zilton Rocha; porque acreditam que a “boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade de brigar”;

Ao meu companheiro Ademir, pela revisão e organização do texto;

Aos meus filhos, pela compreensão da ausência;

A minha mãe, Zenaide, por sua sabedoria e fé, conduzindo-me aos ensinamentos divinos e envolvendo-me de paz para suportar os longos dias de trabalho;

A minha irmã Maricélia, pelo carinho e pelo cuidado com minha família;

Por fim, minha orientadora, Profa. Celi Zulke Taffarel, pelo exemplo de vida, por saber respeitar a autonomia e identidade de seus orientandos, por sua prática coerente, por nos ensinar a fazer da docência nossa identidade, e a “trabalharmos ao máximo pela humanidade, para que nossa alegria e nossa felicidade, neste momento, pertençam a milhões de pessoas”.

Todo projeto educativo tem que ser um projeto de humanização. Isto implica reconhecer a desumanização, ainda que seja uma dolorosa constatação. Juntar os cacos de humanidade de tantos milhões de brasileiros triturados pela injustiça, fome, provocadas pela brutalidade do capitalismo. Buscar a viabilização da sua humanização no contexto real, concreto, do Brasil. Este é o desafio pedagógico do Projeto Popular: RECUPERAR A HUMANIDADE ROUBADA DO POVO.

Miguel Arroyo, 2000

RESUMO

A presente dissertação trata das demandas para educação reconhecidas e indicadas pelos Movimentos Sociais Organizados do Campo. Tem como objetivo, investigar as relações, contradições e possibilidades no contexto dos projetos de Educação Básica e de formação de professores, das proposições de políticas de educação do governo e da universidade pública em confronto às reivindicações e necessidades vitais dos trabalhadores. Integra o Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq LEPEL/FACED/UFBA - Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esportes e Lazer cujo foco são as problemáticas significativas 1996que envolvem a formação de professores, a produção de conhecimento, a prática pedagógica e as políticas educacionais. As reflexões conceituais foram elaboradas a partir da pesquisa documental e bibliográfica sobre quatro pilares: Movimentos Sociais do Campo; Política de Educação e Diretrizes para a Educação do Campo; Formação de professore; Universidade e possibilidades. A pesquisa apresenta os Projetos de Escolarização e Formação da Classe Trabalhadora do Campo, vinculado a um “Projeto Social de País” e de “Reforma Agrária” que se confrontam com as políticas de governo. Apresenta experiências estratégicas que estão sendo desenvolvidas conjuntamente pela Universidade Federal da Bahia e o MST, em projeto piloto de Atividades Curriculares em Comunidade (ACC) que permitem apontar para a construção da universidade necessária sintonizada com necessidades vitais dos trabalhadores do campo e da cidade e, portanto, com um projeto histórico de superação ao modo do capital organizar a escolarização

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação do Campo; Movimentos Sociais; . Projeto de Escolarização.

ABSTRACT

The present dissertation deals with the demands for education recognized and indicated by the Organized Social Movements of the Field. It has as objective, to investigate the relations, contradictions and possibilities in the context of the projects of basic education and formation of professors, of the proposals of politics of education of the government and the public university, in confrontation to the claims and vital necessities of the workers. It integrates the Group of Research registered in CNPq LEPEL/FACED/UFBA - Line of Study and Research in Physical Education & Sports and Leisure whose focus is problematic significant that involve the formation of professors, the educational production of knowledge, practical pedagogical and politics. The conceptual reflections had been elaborated from bibliographical and documentary research on four pillars: Social Movements of the Field; Politics of Education and Lines of direction for the Education of the Field; Formation of teachers; University and possibilities. The research presents the Projects of Education Formation of the Working class of the Field, linked with a "Social Project of Country" and " Land Reform" . It presents strategic experiences that are being developed jointly by the Federal University of the Bahia and the MST, in project pilot of Curricular Activities in Community (ACC) that allow to appear for the construction of the necessary university tuned in with vital necessities of the workers of the field and the city and, therefore, with a historical project of overcoming to the way of the capital to organize the education.

Key-words: Formation of teachers; Education of the Field; Social Movements; Project of education.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo trata das relações, contradições e possibilidades das demandas dos Movimentos Sociais Organizados do Campo, especificamente por educação básica e formação de professores e das proposições de políticas de educação do governo e da universidade pública.

A universidade pública, bem como os Centros de Formação são locais de encontro de demandas diversas da sociedade; demandas essas, que devem ser analisadas visando apreender os limites, possibilidades e desafios colocados pela atual política educacional ao conjunto da vida social. Essas demandas são indicadoras de necessidades vitais e reivindicações dos trabalhadores organizados, bem como, de necessidades que emergem do confronto com o processo de reestruturação do capital, da economia globalizada e das políticas neoliberais implantadas no Brasil, principalmente nos últimos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. São também indicadores de Projetos em disputas.

As demandas permitem refletir sobre o papel das faculdades de educação nesta etapa de desenvolvimento capitalista e de suas forças produtivas e avaliar a formação do professor já que se confrontam propostas de interesse de recomposição da hegemonia do capital, propostas estas, que visam adequar as instituições formadoras e os conteúdos da formação aos objetivos da reforma em curso, garantindo a aplicação de princípios neotecnicistas na sala de aula e na escola (Freitas,1996). As transformações do mundo do trabalho exigem novas atitudes dos homens, novas atitudes no exercício de suas múltiplas funções, como ser social, político e produtivo para adequar-se ao sistema, o que passa necessariamente por processos educativos. (Keunzer, 1998). Faz-se necessário, portanto, uma discussão sobre os centros de formação, suas propostas, e de como se interagem no novo contexto social, principalmente frente às demandas e reivindicações.

A Universidade pública, como a Faculdade de Educação da UFBA, é tencionada a responder as problemáticas sociais, a analisar as demandas confrontando-as com as políticas públicas de educação, na perspectiva do levantamento de elementos para a universidade necessária; estratégica - aberta às experiências sociais, socialmente referenciadas. O grande desafio é construir coletivamente e com elevado grau de qualidade acadêmica e social, propostas que articulem a educação com os demais processos de desenvolvimento, a formação plena do ser humano e a luta na perspectiva da superação do modo de produção capitalista.

A Universidade pública está sendo redimensionada por um conjunto de procedimentos, valores e lógicas, através de alterações do trabalho e das práticas acadêmicas para atender às demandas que compõem a economia de mercado, ao rearranjo do capital para manter suas taxas de lucro. Os movimentos sociais em defesa da educação pública denunciam e lutam contra a política que instrumentaliza e subordina a universidade e toda a escola pública, aos padrões dominantes ideológicos, culturais, políticos e econômicos.

Os movimentos sociais organizados do campo, com seus processos formativos pedagógicos, sinalizam uma vontade política qualificada em práticas que resistem e criam alternativas às propostas hegemônicas de educação e formação técnica-profissional. Isto é evidente nos projetos da Via Campesina, organizada no Fórum da Articulação Nacional em Defesa da Educação Básica do Campo, que reivindicam uma reforma agrária articulada a um projeto social de país em confronto com políticas do governo para o campo.

Frente a indicadores que confirmam a tendência à destruição das forças produtivas do sistema capitalista, colocam-se desafios educacionais e problemáticas significativas para a formação de professores, currículo, metodologia do ensino; enfim, para a construção da teoria pedagógica.

Assim, a universidade necessária - estratégica – aberta a experiências sociais da qual aqui tratamos é a que interessa à classe trabalhadora, que antes de habilitar estudantes para atuar como profissionais no mercado de trabalho deve formá-los para influir sobre a realidade onde vão atuar numa perspectiva de mudança a partir de uma visão crítica da realidade.

Quais são as possibilidades reais da Universidade atender às demandas colocadas por movimentos sociais contestatórios da ordem estabelecida, e que questionam a propriedade privada dos meios de produção, questionam os latifúndios e apropriação privada da produção

social? Qual a possibilidade da Universidade vir a atender as demandas colocadas pela sociedade se ela está sendo desvirtuada da sua função pública referenciada no social?

O Estudo problematiza, a partir do surgimento dos Movimentos Sociais Organizados, especificamente os do campo, as demandas para a educação presente no Projeto de Reforma Agrária dos trabalhadores, questionando sobre as contradições e possibilidades, tanto das propostas de políticas para a formação de educadores, quanto das experiências conduzidas na universidade pública.

Com base nos problemas apresentados, levantamos as seguintes hipóteses:

- a) os movimentos sociais organizados do campo apontam demandas e reivindicações para a política educacional, inseridas em um projeto global de formação, que tem como sistema de complexo temático a relação “homem – trabalho- terra” e aponta para o enfrentamento da questão agrária, ou seja, da propriedade privada da terra e dos demais meios de produção;
- b) as perspectivas de formação de professores para atender demandas e reivindicações da Educação do Campo, apresentadas pelos movimentos sociais e pelas políticas de governo, são antagônicas porque estão inseridas em projetos históricos antagônicos ao que correspondem projetos de escolarização e de formação de professores diferenciados;
- c) a construção da Universidade necessária, estratégica, aberta às experiências sociais, socialmente referenciada que atenda as demandas, reivindicações e necessidades vitais exige reformulação curricular para a formação acadêmica humana, referencia no projeto de transformação social e na alteração da organização do processo de trabalho, do trato com o conhecimento e pela superação da dicotomia teoria–prática;
- d) o principal desafio para os professores, para o currículo, para o projeto político-pedagógico e para o projeto de escolarização, ou seja, para as políticas públicas de educação, é a superação da dicotomia campo/cidade, e a superação da contradição referente à negação do acesso ao conhecimento técnico-científico nas escolas públicas;
- e) as demandas e reivindicações, presentes nos movimentos sociais organizados do campo, são possibilidades que podem se constituir em realidade quando certas condições objetivas estiverem colocadas e são, portanto, indicações de orientação na formação de professores,

considerando o Projeto de Reforma Agrária dos trabalhadores uma frente à ofensiva do capital na educação;

- f) qualquer possibilidade de avanço na reforma agrária dos trabalhadores, e de seu projeto educacional, passa pela intensidade da luta pela democratização da terra, no enfrentamento constante, na defesa do caráter público do Estado e na abordagem das necessidades vitais e pelas reivindicações dos trabalhadores.

Desta forma, propomos como objetivo teorizar sobre as relações, contradições e possibilidades da política educacional e dos projetos da universidade de formação dos professores, no contexto de confronto de projetos antagônicos, e de defesa das demandas e reivindicações dos movimentos sociais organizados do campo para a educação, especificamente a formação de professores da educação básica do campo.

A investigação privilegiou movimentos sociais que consideram a educação para além da escola formal e, análises teóricas que tratam dos processos formativos no interior de tais movimentos sociais. Segundo Arroyo (1998), por exemplo, um dos grandes desafios da universidade pública, é o reconhecimento desses espaços para além do formal institucionalizado na formação inicial e continuada dos professores. Tais espaços apontam outra racionalidade e eixos de ação – reflexão – ação da prática na escola e para além dela. Elementos de uma melhor compreensão humana, para repensar a teoria da educação, num constante processo de investigação, compreensão e explicação da realidade complexa e contraditória dos fenômenos educativos na sua totalidade.

Os Movimentos Sociais organizados do campo, de caráter confrontacional, exercem grande pressão social na elaboração de políticas públicas para o campo, questionam o sistema vigente, denunciam a estrutura fundiária, a cultura individualista, e defendem projetos educativos específicos para o campo, articulados num projeto de Reforma Agrária dos trabalhadores, que devem ser pesquisados e interpretados pelas faculdades de educação.

Estas questões foram suscitadas pela nossa inserção como professora substituta do Departamento II, na Faculdade de Educação da UFBA, quando participamos de algumas atividades e experiências de extensão com Movimentos Sociais organizados do meio rural, tais como: o movimento indígena, (Programa de Formação de Professores Indígenas); diferentes movimentos sem terra, (Programa Nacional de Alfabetização e Formação de Professores para Áreas de Assentamento), nas atividades de ensino, pesquisa e extensão das

disciplinas de caráter experimental, ACC 463 (Memória Cultural e Iconográfica Kiriri) e como mestranda, na disciplina ACC 456 - Ação Interdisciplinar em Áreas de Reforma Agrária.

Em todas, colaboramos de maneira direta ou indireta no desenvolvimento das atividades o que nos despertou interesse pelo tema e observação da necessidade de pesquisar para ampliar a compreensão teórica sobre o que é proposto e valorizado frente às demandas por políticas sociais trazidas pelos movimentos.

Optamos por estudar as propostas, demandas e reivindicações dos Movimentos Sociais, através do Fórum Estadual de Educação do Campo, entidade agregadora e representativa de diferentes movimentos sociais e organizações do campo do Estado Bahia, por considerarmos uma experiência significativa e condensadora de um universo amplo de demandas por educação, principalmente daqueles que se relacionam com a Faculdade de Educação da UFBA.

Na universidade, limitamos o levantamento ao programa de extensão Atividade Curricular em Comunidade (ACC), na proposta da disciplina ACC 456 – Ação Interdisciplinar em Áreas de Reforma Agrária¹, que desenvolvemos como bolsista no coletivo LEPEL². Esta atividade faz parte de um programa maior da Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, denominado “Atividade Curricular em Comunidade – ACC”, e vem se constituindo em uma “outra” forma de pensar o ensino, a pesquisa e a extensão - uma nova definição de Extensão para as universidades públicas.

As reflexões conceituais foram elaboradas a partir da pesquisa documental e bibliográfica sobre:

1. Movimentos Sociais nas últimas três décadas;
 - 1.1. Movimentos Sociais do Campo;
2. A Educação:
 - 2.1. As diretrizes para a Educação do Campo;
3. A Formação de Professores;
 - 3.1. Confronto de Projetos.

¹ Acolhemos as orientações no processo da qualificação em desenvolver a pesquisa com o MST, dada a representação deste movimento em nível nacional.

² LEPEL - LINHA DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTE E LAZER, da qual a pesquisadora participa.

4. Universidade e possibilidades.

Quanto aos procedimentos investigativos que permitiram estabelecer as relações entre o particular, o singular e o geral em uma conjuntura de confronto de projetos históricos, projetos de escolarização e de práxis pedagógica, privilegiamos os seguintes:

- a) Levantamos as fontes documentais da Articulação Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” e as específicas dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Objetivo: sistematizar demandas e reivindicações (Apêndice A; Apêndice B).

- b) Entrevistamos membros da Setorial Estadual de Educação do MST, Coordenadores das Escolas Família Agrícola e Coordenação do Programa de Formação de Professores Indígenas do Fórum Estadual de Educação Indígena da Bahia, (entrevistas não dirigidas).

Objetivo: sistematizar demandas para a formação de professores.

- c) Levantamos as fontes documentais da Política do Governo para a Educação do Campo.

Objetivo: sistematizar Projetos do Governo (Apêndice C; Apêndice D).

- d) Produzimos um Seminário: “Educação Básica do Campo” com representantes do Fórum de Educação Indígena; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Movimento de Organização Comunitária – Programa de Educação Rural, Garra – Grupo de Apoio e Resistência Rural e Ambiental; EFA – Escola Família Agrícolas, realizado em julho 2002, na Faculdade de Educação da UFBA.

Objetivo: conhecer as propostas pedagógicas dos movimentos, demandas e reivindicações;

- e) Participamos do II Seminário Nacional de Política Agrária do ANDES –SN – Universidade Pública e Reforma Agrária – Uma Mesma Luta, realizado de 31/05 a 02/06/2002;

Objetivo: sistematizar dados sobre o confronto de políticas para a Reforma Agrária no Brasil.

- f) Participamos no IV EFEEC - Encontro do Fórum Estadual do Campo, realizado em Salvador, em agosto 2002 - Articulação Por Uma Educação Básica do Campo.

Objetivo: sistematizar dados e reivindicações.

- g) Participamos do Seminário da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizado em Brasília, em novembro de 2002;

Objetivo: sistematizar demandas e reivindicações.

- h) Participamos na tutoria de projetos da disciplina Atividade Curricular em Áreas de Reforma Agrária EDC-456.

Objetivo: sistematizar projeto da Universidade “necessária” para atender demandas dos movimentos sociais.

1.1 CAMPO TEÓRICO-ANALÍTICO

Para apreendermos os limites, possibilidades e desafios colocados pela política educacional, frente às reivindicações dos movimentos sociais, recorreremos à realidade histórica e social dos sujeitos demandantes, e de princípios e leis da dialética como: totalidade, contradição e possibilidade. Assim estudamos, nos valendo de categorias fundamentais da dialética, as reivindicações dos movimentos sócias do campo, suas necessidades para formação humana, seu projeto de escolarização, em especial a formação de professores para a educação básica do campo e as respostas da universidade necessária e estratégica frente a tais demandas, cuja expressão política é a construção de um projeto histórico de transformação da sociedade.

Portanto, faz-se necessário compreender a percepção da realidade social na totalidade das relações, como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem explicar suas relações históricas, políticas econômicas culturais, ideológicas e de poder.

Análises de conjuntura e estruturas são consideradas para explicação da educação rural no projeto das Políticas do Governo na década de 90, e do projeto de “modernização” do campo das ultimas três décadas.

Determinamos compreender os significados das lutas por educação dos movimentos sociais integrantes da Via Campesina (movimentos que contestam a ordem vigente), presentes na Articulação Nacional Por uma Educação do Campo e no Fórum Estadual. Especialmente o MST, para o qual é preciso “derrubar as cercas do latifúndio da educação,” da ciência e tecnologia, apropriada pela classe hegemônica e inferir novas práticas - valores de um outro projeto de sociedade. Condição para continuarem camponeses e continuarem resistindo a proletarianização.

Os sujeitos desta pesquisa vivem no limite da questão agrária no Brasil e seu limite é a sua superação, o que significa superação do modo do capital organizar a produção da vida, que no campo se expressa na propriedade privada dos meios de produção, a saber, a propriedade privada da terra e dos aparelhos para beneficiar todos os produtos retirados da

terra. Lutar para tentar suprir a propriedade privada dos meios de produção significa lutar contra o capital (FERNANDES: 2001).

Segundo Vale (1996), as condições objetivas da existência levam o sujeito a refletir sobre sua vida, e ao se perguntar sobre suas relações com o mundo, deixa de estar no mundo como ser passivo e passa a ser um agente histórico capaz de, estando no mundo, recriá-lo. Dá-se um reconhecimento consciente mediante leitura da realidade que o condiciona e das limitações que lhe são impostas, mas podem também ser compreendidas como possibilidades para um processo de transformação social. A tomada de consciência da realidade, possibilita aos sujeitos lutarem por um projeto histórico emancipatório. O sujeito consciente além de desnudar a realidade, percebe suas contradições e as possibilidades como “realidade potencial”.

Para Cheptluin (1982), “ao reconhecerem as possibilidades e admitirem que as mesmas transformam-se em realidade em condições determinadas, podem interferir no curso objetivo dos acontecimentos, criando condições requeridas, acelerar ou refrear a transformação de possibilidades em realidade” (p.338). Ainda para este autor: “a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias” (ibidem, p.338).

A realidade traz em si a capacidade de transformar-se de um dado estado qualitativo em outro, ou seja, traz em si a possibilidade que necessita de determinadas condições objetivas para tornar-se real. A possibilidade realizando-se se transforma em realidade, e é por isso que se pode definir a realidade como possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial (ibidem, p.338).

O trabalho humano é ação que visa criar condições necessárias para a realização de possibilidades (ibidem); aponta-nos para a atividade prática dos homens, baseada na utilização consciente da transformação da possibilidade em realidade, possibilidade que tem diferentes aspectos e determinados alcances na prática. Apresenta-nos, assim, as possibilidades concretas e as abstratas. “Uma possibilidade concreta é a possibilidade para cuja realização podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias. Para que esta última se realize, a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento” (ibidem, p.342).

As condições correspondentes para a realização de possibilidades concretas necessitam ser construída. Por exemplo, a ação educativa dos movimentos sociais comprometidos com um projeto de libertação para o homem do campo, como possibilidade concreta de rompimento com os paradigmas da escola tradicional, exige o enfrentamento da política neoliberal que destrói o caráter público da educação e o enfrentamento da organização do trabalho pedagógico que se dá no marco da alienação humana. As práticas educativas que enfrentam problemáticas vitais e reais dos seres humanos desempenham forte influência na construção de consciências críticas, elaboram e organizam demandas e reivindicações que somente serão atendidas no enfrentamento de fortes tensões e pressões. Estas práticas, portanto, caracterizam uma possibilidade concreta de mudança que vem se processando no campo, onde pelo enfrentamento vem se forjando o projeto histórico e de escolarização.

Ao longo da história, os seres humanos, através do trabalho, alteraram a natureza e isso não é feito isoladamente. O processo de produção da existência humana é um processo social; o ser humano não vive isoladamente, ao contrário, depende de outros para sobreviver. Depende, portanto, também, do processo de socialização. Há interdependência dos seres humanos em todas as formas da atividade humana; quaisquer que sejam suas necessidades – da produção de bens à elaboração de conhecimentos, costumes, valores - elas são criadas, atendidas e transformadas a partir da organização e do estabelecimento de relações entre os homens.

Para o Materialismo histórico dialético, todo conhecimento nasce da atividade prática do homem para produzir a sua existência. Todo conhecimento seja ele da agricultura, da medicina, filosofia, arte, da educação etc, são produtos da atividade humana, do trabalho humano em organização social, e por isso, históricos. Os trabalhos intrínsecos à própria prática social são formativos dos grupos humanos, e isto significa desde as primitivas sociedades comunais até as atuais e complexas sociedades humanas e dentro delas os diferentes movimentos sociais.

Um dos sistemas sociais que nasce no seio do modo de produção feudal, baseado na propriedade privada da terra é o sistema de produção capitalista. Neste sistema o capital está acima do trabalho. Para manter tal sistema deve corresponder a ele um sistema de escolarização. Portanto, a escola no capitalismo tem como função desenvolver aptidões nos indivíduos e competências para assegurar a existência de tal sistema baseado na exploração da natureza e na exploração do trabalho humano. A tal projeto de escolarização, por sua vez,

corresponde um dado projeto de formação de professores. A quem caberá a responsabilidade de organizar o trabalho pedagógico, organizar o trato com o conhecimento, selecionar conteúdos, definir objetivo, promover a avaliação. No entanto este professor não desempenha estas tarefas baseado em suas vontades e desejos, em suas ilusões. Ele o faz determinado pelas condições objetivas de sua existência, o faz pela determinação do que lhe foi legado, o faz sob a pressão que o trabalho em geral na sociedade exerce sobre a escola. Nasceram daí as teorias pedagógicas que explicam os rumos da formação humana, os rumos dos projetos de sociedade, os rumos do ensino e da aprendizagem. Estas teorias que explicam e justificam as práticas pedagógicas coerentes com o modo de socialização segundo os interesses do capital esgotam-se frente a novas demandas e pressões sociais. Portanto, mesmo frente às determinações da escola capitalista, colocam-se as demandas e reivindicações de setores organizados, como por exemplo, os Movimentos Sociais do Campo. Nesta perspectiva, reconhecemos a possibilidade de outra teoria pedagógica que atenda a necessidade desses grupos humanos. Uma nova pedagogia onde o trabalho seja princípio educativo e que forme o homem em todas as possibilidades.

O campo “em movimento” está intervindo no sistema educacional, propondo políticas públicas de educação, questionando as teorias pedagógicas, desafiando as universidades públicas, demandando para instituições formadoras uma outra formação acadêmica, e uma outra formação para os educadores e educadoras do campo. Para os Movimentos Sociais do Campo a contradição central da universidade pode ser reconhecida no fato de ela ser uma produção social, histórica, e vital para todos que necessitam acessar o conhecimento científico acumulado, e elaborar a cultura. No entanto ela serve a poucos, a elite, não permitindo que a maioria tenha acesso a seu interior. Ou então quando têm nela não permanecem por muito tempo, ou quando permanecem a formação é voltada para a sociabilização, e socialização que interessa ao capital. Temos assim uma contradição por dentro da universidade. Ao tempo em que se submete a projetos de interesses do capital, confronta-se com os interesses dos trabalhadores organizados do campo.

Nesta pesquisa nos perguntamos sobre os projetos históricos que vêm sendo construídos e seus correspondentes projetos de escolarização e de formação de professores. Cabe a universidade, o compromisso com a construção teórica e as reflexões críticas sobre a formação humana, considerando o grau de desenvolvimento histórico da sociedade e esta demanda, os movimentos sociais do campo apresentam em suas reivindicações - uma

universidade necessária e estratégica para a classe trabalhadora. É disto que a dissertação trata e expõe conforme demonstraremos a seguir.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA EXPOSIÇÃO

Apresentamos inicialmente os elementos essenciais da problemática dos objetivos, hipóteses e campo teórico. Na seqüência desenvolvemos nossa análise a partir dos pilares deste estudo, que são: realidades e possibilidades - movimentos sociais, educação, formação de professores e universidade com a seguinte composição:

No capítulo segundo, levantamos o contexto sócio econômico e político dos anos 70/80 e 90, em que emergiram diferentes movimentos sociais organizados do meio rural. Identificamos os movimentos e demandas gerais de cada década e levantamos os movimentos sociais que, na década de 90, estão articulados em defesa da escola básica do campo.

No terceiro capítulo, tratamos da educação, identificando as problemáticas específicas da Escola Rural, referendadas pelos movimentos organizados do campo. Discutimos sobre o projeto de desenvolvimento do campo e sobre a proposta da I Conferencia Nacional - Por Uma Educação Básica do Campo - realizada em Luziânia-GO (1998), e levantamos as demandas para a escolarização e para a formação de professores que interessa a classe trabalhadora.

No quarto capítulo, constatamos sobre o projeto pedagógico das escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, reconhecido pelos demais Movimentos do Campo, como uma das possibilidades frente ao atual modelo de educação capitalista para elaborar uma proposta de Educação Básica do Campo. Experiências como estas, segundo a Articulação Nacional, estão contribuindo para a compreensão da realidade do campo e na produção de valores, conhecimentos e tecnologias para o desenvolvimento social, econômico e igualitário dessa população.

No quinto capítulo, estabelecemos relações e nexos da política de educação e de desenvolvimento do governo FHC, em oposição ao Projeto dos Movimentos Sociais do Campo, tendo em vista os dispositivos da política de educação rural nas Leis: 9.394/96 - LDB; na 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação e na Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002 - Diretrizes Operacionais para a Educação e o lugar da educação do campo no PNDRS – Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável do Conselho Nacional do

Ministério do Desenvolvimento Agrário, identificando as características que o capitalismo vem imprimindo a escolarização e à formação no campo.

E por fim, no sexto capítulo, sistematizamos uma das experiências da ACC – Atividade Curricular em Comunidade – especificamente da ACC 456 - Ações interdisciplinares em áreas de reforma agrária, desenvolvida pela Faculdade de Educação da UFBA em cooperação com o MST, que traz em si ricos elementos para uma nova proposta na formação de professores. Analisamos os pressupostos teórico-pedagógicos defendido pela Via Campesina, o papel da educação e os desafios colocados a formação dos professores para a Universidade Pública que se quer necessária e estratégica para as transformações sociais.

Como conclusão, apresentamos uma síntese das demandas dos movimentos sociais em três blocos: demandas da educação, demandas da escolarização e demandas da formação de professores, e apontamos as possibilidades para uma política pública de educação e os elementos da formação de professores que interessa a classe trabalhadora do campo.

Podemos inferir que os procedimentos teórico-metodológicos da investigação e os critérios da exposição permitiram explicações sobre escolarização e formação presentes na política educacional e nos movimentos sociais integrantes da Via Campesina e apontar os elementos da universidade necessária; possibilidades da Faculdade de Educação para responder às modalidades de formação de educadores, o que poderá impulsionar novas ações políticas pedagógicas atendendo as demandas dos Movimentos Sociais do Campo.

2 MOVIMENTOS SOCIAIS

Ao tratar dos Movimentos Sociais e suas demandas o faremos delimitando um período onde reconhecemos na literatura a indicação de uma ascensão dos mesmos. Este período corresponde internacionalmente ao período da necessidade de recomposição do capital, de uma nova divisão internacional do trabalho. Seu esgotamento é evidente e as formulações da política neoliberal já se fazem presentes. O austríaco Friedrich August Von Hayek (1944) já havia escrito “O caminho da servidão” que é um dos textos principais e uma pedra fundamental na construção do neoliberalismo em vários países. Milton Friedman e sua esposa Rose Friedman na década de 40 a 70 já vinham construindo também a argumentação do neoliberal que pode ser reconhecido no campo educacional nas questões da formação de competências e habilidades de construção individual do conhecimento ou de valorização do cotidiano escolar, ficando óbvio a evidência de como o neoliberalismo, baseado no individualismo econômico, penetra nas práticas educacionais. A estes golpes na educação respondem os Movimentos Sociais com suas reivindicações que se contrapõem a perspectiva neoliberal.

2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS NAS DÉCADAS DE 70/80/90: ASPECTO HISTÓRICO, DESAFIOS E DEMANDAS.

São diversas as interpretações pelos cientistas sociais sobre os movimentos sociais. Nesta pesquisa, sistematizamos conceitos de autores que analisam os movimentos sociais que surgiram a partir da década de 70, enquanto organizações políticas formadas por diferentes segmentos e sujeitos imbuídos de objetivos, ideologias e projetos que expressam um processo pelo qual os indivíduos passam de uma situação passiva frente à determinada realidade, para uma situação ativa reivindicatória e confrontacional ao modelo de desenvolvimento vigente.

Desse modo, vamos considerar a dimensão histórica para caracterizar as demandas dos sujeitos sociais que favoreceram condições para mobilizações dos movimentos sociais, nascidas do cenário de transição política da sociedade brasileira (as décadas 70 e 80) e de hegemonia neoliberal (anos 90).

As décadas de 70 e 80 expressavam transformações que assinalavam a perda de sustentação do sistema político autoritário, e a enorme distância entre os mecanismos políticos, instituídos e a sociedade. Esse sistema político-econômico começou a entrar em crise, a partir dos anos 70, agravando-se no início da década de 80. Caracteriza-se rapidamente por uma crise entre os setores produtivos e pela organização da classe trabalhadora. O desemprego em massa, motivado por questões de ordem estrutural e pelas políticas recessivas, põe em questão não só a própria viabilidade do modelo de desenvolvimento industrial capitalista, desnudando seu caráter concentrador de renda, mas também a gestão autoritária do Estado, a partir de uma tecnocracia que se julgava onisciente por ser detentora do conhecimento técnico, fundamentado num desenvolvimento concentrador e excludente.

A emergência de diferentes movimentos sociais, explica de que forma a sociedade de uma situação de atomização provocada pela repressão promovida pelos militares passou para de intensa mobilização social, que surgia em várias frentes. A evidência dessa reação está para Gohn (1998), nas primeiras greves públicas no ABC paulista em 1978, ressurgindo uma nova organização do movimento operário, no Movimento pela Anistia, e no surgimento de movimentos populares urbanos, lutando por equipamentos, serviços e bens coletivos.

Desdobram-se nos anos 80 com o agravamento da crise econômica, inflação, e dívida externa - que repercutiu diretamente nos serviços públicos - um grande processo de luta pela redemocratização do país com diferentes movimentos: “Diretas já”, autonomia sindical, criação de partidos políticos de oposição, movimento contra a censura.

Gohn (1999) vai destacar o papel decisivo destes movimentos, no processo de elaboração da Carta Constitucional Brasileira, na década de 80. Já durante o processo da elaboração da Constituição da Nova República, a sociedade mostrava-se consciente da participação efetiva na conquista da cidadania. Representantes de diversos movimentos (mulheres, índios, negros, homossexuais, ecológicos, crianças, além da classe operária), se

fizeram presentes com proposições sobre o direito à diversidade, a identidade local e regional, à noção de liberdade à livre organização e à cidadania plena.

Para Poli (1999), estes movimentos caracterizam-se pela redefinição de cidadania, vista de uma forma mais ampla na luta por direitos políticos econômicos e sociais, apontando para uma nova concepção política e cultural, a partir da intervenção direta dos interessados.

Todos estes movimentos emergem segundo Sader (1988), da presença de “agências ou centros” de elaboração discursiva que visavam o “cotidiano”. Identificou na década de 70, três instituições em crise que abrem espaço para novas elaborações, tendo cada uma experimentado a crise sob forma de um deslocamento com seus públicos respectivos, buscavam novas vias para reatar suas relações. A primeira é a igreja católica, sofrendo a perda de influência junto ao povo e no novo contexto cria as Comunidades de Base. A segunda é a esquerda, desarticulada por derrotas políticas, surge em busca de novas formas de integração com os trabalhadores. E o terceiro, a estrutura sindical; esvaziada por falta de função, surge com o “novo sindicalismo”. A primeira, explica este autor, tem a matriz discursiva da Teologia da Libertação; a segunda, embora com a crise de grupos que a sustentavam, traz um corpo teórico consistentemente elaborado a respeito dos temas da exploração e da luta e a terceira matriz sindicalista extrai sua força do lugar em que se situa.

Poli (1999) aponta que a novidade destes movimentos está nos significados que esses assumiram no momento do seu aparecimento; significados que trazem uma ruptura com a cultura da individualização, provocada, sobretudo pela crescente industrialização, ruptura do modelo estatal e ruptura do modelo de desenvolvimento. É neste contexto que os problemas se avolumam, revelando um decréscimo gradativo da qualidade de vida. Surgem diversos movimentos sociais urbanos, reivindicando ampliação dos serviços sociais e a mudança da gestão pública. Denunciam as contradições da sociedade capitalista em seus diversos níveis de relações, apontam para a incompatibilidade das formas de organização do poder político (autoritário e tecnocrático) em uma sociedade mais complexa e em intenso processo de transformação social. São estes pertencentes a um movimento cultural mais amplo, presente na sociedade brasileira e mundial e que provocou o surgimento do que se convencionou chamar de “novos movimentos sociais”.

Ao procurar esclarecer sobre os novos movimentos sociais, (Gohn 1999; Poli,1999), sinalizam em seus estudos que estes movimentos deram um salto qualitativo na história da

participação política da sociedade civil organizada, representado por diversos segmentos sociais, portadores de uma nova compreensão da política, da sociedade, da cultura e da vida.

Mas também, podemos inferir que as lutas sociais ficaram mais complexas e os confrontos de diferentes segmentos foram compreendidos para além da produção, para o conjunto das políticas públicas. Nesta pesquisa são movimentos sociais auto-organizados com possibilidade de aglutinar forças coletivas para expressar suas demandas dadas às condições desiguais no processo. Enuncia também no campo científico embates teóricos e crescimento de enfoques culturalistas em detrimento das análises classistas, indício da força ideológica- dominante na produção do conhecimento.

Na área rural, o processo de institucionalização e organização camponesa já vinha acontecendo desde os anos 40. Segundo Poli (1999), um importante processo de mobilização e de resistência organizada camponesa, principalmente no Nordeste e Sul, efetivados pelas Ligas Camponesas e Sindicatos Rurais, fundamentados por matrizes ideológicas do Partido Comunista Brasileiro (PCB), pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) até os anos 60.

Durante a fase repressiva da ditadura militar (1964-1976), a influência maior foi a da igreja católica do Brasil, impulsionada pelo Movimento de Educação de Base (1961), criado pelo Governo Federal e pela Conferência Episcopal Latino-Americana de Medellín em (1968). A CNBB investiu na criação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que se difundiram rapidamente, tanto na área rural como na periferia das cidades, como principal espaço de tomada de consciência, de organização e apoio da luta contra a ditadura: pelas denúncias contra expropriação, exploração e as violações dos direitos humanos, pelo apoio a setores sociais oprimidos – operários e camponeses.

O golpe militar não só trouxe a “modernização conservadora” para o campo, como violência, militarização, expansão dos conflitos e êxodo rural. Trouxe também sua contradição: a luta por condições de vida digna e a necessidade de alfabetizar os trabalhadores do campo. Neste embate histórico, cresce o Movimento de Educação de Base, cresce a consciência política dos trabalhadores organizados em torno de matrizes teóricas libertadoras. Constituíam-se equipes de educação popular para alfabetização, segundo o método Paulo Freire. Esses núcleos educacionais serviram principalmente para formação de coletividades auto-organizadas.

Este processo foi intensificado nas décadas de 70 e 80, frente à proposta dos militares de integração da agricultura camponesa ao capital industrial. A conhecida “modernização conservadora” levou para o campo uma base tecnológica poupadora de mão de obra, com o uso intensivo de defensivos agrícolas, mudança nos padrões de produtividade, descapitalização das unidades produtivas e o aumento da concentração fundiária, resultando em maior expropriação e expulsão do homem do campo.

Para o professor Fernandes (2000), os ensinamentos da Teologia da Libertação permitiram que as comunidades se desenvolvessem em espaços de socialização política e organização popular. Permitiram ainda a Comissão Pastoral da Terra, em 1981, organizar encontros nacionais dos trabalhadores, visando o fortalecimento das lutas que estavam se dando de forma isolada nos diversos Estados.

É no contexto das lutas camponesas contra o latifúndio e contra a política de “modernização” do campo, que surge em 1984, um dos mais importantes movimentos sociais populares organizados do Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Conseqüência, segundo Fernandes (ibid), da experiência da luta popular que vinha se desenvolvendo no campo, desde 1979.

No conjunto, os movimentos auto-organizativos no processo de modernização conservadora eram contestatórios da ordem vigente. Até o final dos anos, 80 guardavam um caráter reivindicatório de políticas públicas que viessem atender o plano dos direitos constitucionais de 1988 e denunciavam as contradições da sociedade capitalista em seus diversos níveis de relações. Já na década de 90, o enfoque de denúncias e demandas passa a ter estreita relação com o modelo neoliberal³ e do poder internacional capitalista. A denúncia não é somente contra o poder local, mas contra a nova ordem mundial, contra a “elite global”:

O que se chama “elite global” é na realidade, uma classe dominante mundial constituída por gigantescos monopólios que controlam crescentemente os mais diversos setores da produção, das finanças, do comércio, dos meios de comunicação de massa e de toda uma amplíssima gama de serviços e cuja lógica de acumulação condena crescentes segmentos da população do mundo a miséria e ao despotismo dos mercados (BORON, 2001, p. 44).

³ A ideologia do neoliberalismo tem como princípio básico de que o mercado deve impor suas leis à sociedade sem a mediação do Estado, ou seja, preconiza a redução do papel do Estado nas atividades econômicas pela desregulamentação econômica caracterizada pela abertura das economias ao mercado internacional e pela privatização de empresas públicas.

Lutam também contra os agentes de “disciplinamento universal” como: Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), que tem segundo este mesmo autor, o papel de um “comissariado político que responde primordialmente aos interesses imperiais dos Estados Unidos, e de forma subordinada aos seus aliados, vigiando o cumprimento dos acordos impostos aos países endividados sob a forma de “condicionalidades””. Não apenas os movimentos sociais organizados, mas a população percebe no seu cotidiano o impacto das políticas de “mundialização capitalista e seus efeitos sociais” porque afeta diversos setores da vida humana como educação, saúde, seguridade social e cultura. Visto que a lógica mercantil introduzida nesses segmentos enfraquece seu reconhecimento como direito humano, pois tudo é invertido à lógica neoliberal; lógica da acumulação capitalista.

Segundo Houtart (2001), “o neoliberalismo nada mais é do que a nova estratégia do capital para recuperar sua capacidade de acumulação, novas possibilidades de que ele passa a dispor para recolonizar as economias periféricas. (p.91)”. A desregulamentação é o elemento chave da hegemonia neoliberal, porque “ao liberar o capital para circular mais livremente, reinstala uma relação de forças entre o capital/trabalho claramente favorável ao capital, seja pela elevação do desemprego, seja pela proliferação de formas de exploração selvagem do trabalho, seja pela fragmentação social que introduz. A reestruturação do processo produtivo – com novas tecnologias e novas formas de organização da produção – permite elevar taxas de exploração da força de trabalho” (Sader: 2001, p.132).

Mas isso não se dá sem confrontos, há um processo de resistência e de construção de alternativas que Houtart (ibid) vai designar de “convergências estratégicas”. São processos que necessitam da articulação de diferentes forças em face da multiplicidade dos setores afetados pela “mundialização da economia capitalista”.

Esses movimentos e organizações de “resistência mundial” ou dos “não-globais” conhecidos como antiglobalização estão espalhados pelo globo, têm divergências e contradições, mas conseguem fazer manifestações coletivas, mesmo temporárias, entorno de alianças específicas, como foi na união a exigência ao cancelamento do pagamento da dívida dos países do Terceiro Mundo; proteção ao meio ambiente (protocolo de Kyoto), que prevê a redução na emissão de poluentes, denúncias contra a exploração das multinacionais. Pode unir tanto militantes de partidos de esquerda, ambientalistas, camponeses, sindicalistas, indígenas, religiosos, anarquistas e estudantes. Setores, conservadores e progressistas. Isto vai

caracterizar a diversidade dos participantes, portanto, nem todos com caráter anticapitalista, podemos ter no mesmo conjunto aqueles que defendem o simples arranjo humanista das relações sociais.

Caso similar é o Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre de 25 a 30 de janeiro de 2001 que reuniu movimentos sociais, organizações camponesas, indígenas, movimentos de mulheres, coletivos militantes, organizações não-governamentais (ONGs), organizações sociais e juvenis, cujo ponto de confluência e de articulação é luta contra a mundialização do capital. Segundo Seone, Taddei (2001), este Fórum é composto por diferentes “sensibilidades e correntes” de movimentos que se vinha construindo em nível internacional, e ganhou visibilidade nos últimos anos, sobretudo depois dos protestos em Seattle, contra a Organização do Comércio (OMC) ⁴ e também em oposição ao Fórum Econômico Mundial de Davos. Levanta bandeiras e debates abrangendo questões de base local e global:

(..) a construção de cidades e habitats sustentáveis; a urgência de uma distribuição justa de riqueza e as formas para alcançá-las; os contornos da hegemonia política, econômica e militar dos Estados Unidos e a estrutura do poder mundial; a atualidade do conceito de imperialismo e a idéia de socialismo (debates que haviam terminando pela hegemonia do pensamento liberal; a igualdade de gênero; a democratização dos meios de comunicação; a necessidade de regular o movimento internacional de capitais; o futuro do Estados-Nações, entre outros temas (SEOANE, TADDEI, 2001, p. 152).

Segundo estes mesmos autores, o Fórum Social Mundial de Porto Alegre é um ponto de chegada de diversas lutas contra a hegemonia neoliberal e “mundialização” da economia. Culmina com diversas lutas de caráter confrontacional, conservador, democrático, humanista e socialista, que foram realizadas ao longo dos anos 90, tais como: Movimento Zapatista com o Primeiro Encontro Intercontinental pela Humanidade contra o neoliberalismo; luta contra as corporações transnacionais e os efeitos da desregulamentação comercial e financeira do tratado AMI (Acordo Multilateral de Investimento) - tratado internacional orientado para a proteção dos investimentos estrangeiros e contra a capacidade reguladora dos Estados e dos povos, realizado por um conjunto de ONGs, em 1996; Movimento dos desempregados europeus (1997); Nascimento do movimento ATTAC (Associação por uma Taxa Tobin de

⁴ A organização Mundial do Comércio foi criada em 1995 e substituiu o GATT (Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio). Seu objetivo principal é a liberalização do comércio internacional, mas não estabelece um tratamento especial para os países em desenvolvimento que são considerados em igualdade de condições frente aos países industrializados (...) o postulado fundamental da OMC é que a liberalização do comércio e do investimento levam a mais competição, mais eficiência do mercado e, em consequência, necessariamente, a um maior nível de vida (...) (TABB,2001)

Ajuda aos Cidadãos) - movimento que promove a criação de um imposto às transnacionais financeiras e especulativas; Movimento de Ação Global dos Povos (1999) - realizado em Genebra contra a reunião do G-7; O primeiro Grito Latino-Americano dos Excluídos (1999)- reivindicando trabalho, justiça e vida. Batalha contra Seattle (2000) - formada por diferentes organizações não-governamentais, instituições de pesquisa, fundações e diferentes movimentos sociais contra a dívida do Terceiro Mundo e de protesto contra a OMC. (p.153-159).

Coube ainda nesta cronologia, estudo sobre as lutas protagonizadas pelo Movimento Camponês e Indígena de denúncias aos processos de reestruturação agrária. Movimento Zapatista no México, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil; o Movimento Indígena do Equador e da Bolívia.

No caso do Brasil, os movimentos articulados da Via Campesina,⁵ principalmente os auto-organizativos como o MST, denunciam para o mundo a situação de milhares de camponeses pobres em um dos países mais extensos do planeta; mas que reúne uma das maiores concentrações fundiárias do mundo.

Com este movimento a questão agrária passou novamente, nos anos 90, a constituir pauta política, em virtude do grande número de ocupações realizadas; trouxe o debate para a sociedade “ao colocar o direito ao trabalho acima do direito à propriedade (...) o movimento conseguiu ganhar a simpatia da população”(Sader, 1999) e também diferente dos movimentos que compõem o Fórum Mundial Social e Fórum Nacional Por Uma Educação do Campo, defende um projeto com base na referencia histórica do projeto de sociedade de superação da organização de classe.⁶

Esses movimentos de resistência em nível mundial, na atualidade são importantes para pensarmos alternativas à ideologia neoliberal, ao modelo hegemônico do atual quadro de reestruturação capitalista, do desemprego estrutural, e da ofensiva do capital financeiro que destrói a classe trabalhadora na cidade e no campo. Para Houtart (2001), as alternativas serão possíveis mediante soluções coletivas, cabendo desta forma o ressurgimento de utopias que

⁵ Denominação dada a articulação internacional dos movimentos camponeses.

⁶ (...) idéia generosa de uma sociedade igualitária, fraterna, solidária formada por homens e mulheres livres do jugo do capital dominou o debate da Via Campesina no Fórum Mundial.(SAMPAIO : 2002: 7). Mas não há consenso entre os movimentos sociais do campo sobre o tipo de organização e de projeto socialista que viabilizaria esta sociedade.

assinalem um outro tipo de sociedade, com objetivos precisos a médio e a curtos prazos. Estes deverão situar-se no campo concreto do agir coletivo, sob a base das análises das relações concretas no mundo capitalista e de seus efeitos e conseqüências sociais.

2.2 MOVIMENTOS SOCIAIS EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

A educação não pode ser vista fora do projeto histórico, que lhe serve de referência. O ponto de partida para análises no campo da educação é a crítica a educação que se imprime no contexto do capitalismo, qualquer possibilidade superadora exige outra referência de projeto histórico. Para os movimentos sociais organizados do campo, a reforma agrária é a referência concreta de outro projeto histórico.

A reforma agrária, principal bandeira de luta e de reivindicação dos movimentos sociais do campo, só pode ser compreendida na dimensão da “questão agrária” e na referência da luta camponesa, marcada por um conjunto de fatores sóciopolíticos, econômicos e culturais que não podem ser desarticulados do processo de expansão do capital na América Latina, e das lutas de diversas categorias (índios, posseiros, escravos, pequenos proprietários, rendeiros, meeiros, etc) contra o processo de expropriação a que foram subordinados.

Os sem-terra (camponeses expropriados), desde 1979, sempre tiveram como prática promover espaços de socialização política entre os trabalhadores, a fim de trocarem experiências e refletirem o desenvolvimento da luta pela terra e pela reforma agrária. Esses encontros, segundo o professor Fernandes (2000), eram momentos de avaliação das causas e limites da luta e permitiam aos sem-terra examinar o modelo de desenvolvimento econômico; avaliar o avanço das lutas em cada Estado e as políticas desenvolvidas para o campo. Esta prática favoreceu, em 1984, o nascimento de uma organização política autônoma das classes trabalhadoras do campo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Trazia para o conjunto dos movimentos a necessidade de:

(..) investir na socialização dos conhecimentos dos direitos, gerados pelas experiências de resistência e de organização (...), romper o isolamento e o localismo; (...) lutar sem trégua e não aceitar de modo algum o jogo do governo e dos capitalistas (...) São em certa medida, a linguagem da luta pela terra. E que sempre precisa ser ampliada em educação, saúde, tecnologia, organização da produção e da comercialização etc (FERNANDES, *ibid*, p.75).

No documento final do encontro em Cascavel, em janeiro de 1984, os Sem-Terra, perceberam que “a luta não era apenas por um pedaço de terra, era uma luta permanente pela dignidade e pela vida (ibid p.84)”. Desse modo, conclamam os povos do campo à luta pela reforma agrária e direitos fundamentais; entre eles, a educação.

Foi também com esta perspectiva que os trabalhadores do campo articularam-se em 1998 para uma luta específica no Fórum político denominado: “ARTICULAÇÃO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO,” formado por representantes da Via Campesina e por diferentes representantes de instituições e de movimentos sociais em defesa da Educação Básica do Campo, para uma reflexão das realidades do campo e das condições capitalistas impostas. Este debate abriu possibilidades para os movimentos acelerarem, no meio rural, diversas experiências pedagógicas formativas de emancipação social.

Esta mobilização congrega o esforço de diferentes movimentos sociais organizados do campo, de educadores e educadoras das escolas rurais, de grupos de pesquisadores comprometidos com a Reforma Agrária, organizações não-governamentais, sindicatos, e instituições de educação, como algumas universidades públicas, e secretarias municipais de educação de governos progressistas. Tem como objetivo fundamental congregar segmentos envolvidas com a educação rural no Brasil, na perspectiva de elaboração de propostas que possam subsidiar políticas públicas para o Campo.

A vinculação dos parceiros com a temática é evidente e marcante. O UNICEF, por todo o seu trabalho mundialmente reconhecido em a favor das crianças, esta envolvido com a promoção das crianças do mundo rural e suas famílias e quer esse investimento na educação específica do mundo rural. A UNESCO, que tem entre suas tarefas a educação e cultura, vê como necessária à educação básica do campo. A CNBB já trabalha a temática por meio de diversos organismos com engajamento no mundo do campo, como Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Movimento de Educação de Base (MEB), Associação Católica (AEC), Setor Educação Popular, Escolas Família Agrícola e outras Pastorais Sociais. A universidade de Brasília, em seu decanto de extensão, tem um Grupo de trabalho de Apoio à Reforma Agrária (...). O MST possui uma coordenadoria nacional especializada para a educação do campo. (KOLLING, 1999, p. 14).

Os representantes das cinco entidades promotoras (CNBB, MST, UNB, UNICEF e UNESCO) constituíram, em agosto de 1997, uma coordenação ampliada com sede em Brasília (UNB), composta de uma secretaria executiva que organiza as conferências e seminários nacionais. É responsável também pela sistematização da produção do

conhecimento elaborado nos encontros e pela divulgação da produção bibliográfica. Na Bahia, funciona na sede da AEC- Associação de Educação Católica do Brasil, contempla como, em âmbito nacional, uma secretaria executiva com representantes dos diferentes movimentos sociais do meio rural, duas Universidades Públicas (UNEB, UFBA), ONGs, e Sindicatos Rurais, totalizando sessenta e duas entidades.⁷

Os dados permitiram identificar as severas críticas da Articulação Campesina ao atual modelo de desenvolvimento que concebe ao Brasil, um mercado emergente. Com muita clareza, desvela as conseqüências desse modelo para a população rural. As denúncias já são conhecidas: marginalização/exclusão, desemprego e migração, mas com grau de desumanização maior. Com muita lucidez, apresenta o “lugar do campo na sociedade moderna”, porém, o campo aparece mais forte, consciente das reais possibilidades históricas para a transformação social. Não só denunciam, não só demandam, apresentam uma “alternativa de” “resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação (ibid, p. 20).

Este processo de reflexão em torno da Educação Básica do Campo foi iniciado no final do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, promovido pelo MST, em julho de 1997, em parceria com a UNB, UNICEF, UNESCO, e CNBB. Estas entidades foram estimuladas pela UNICEF, a ampliar o debate para outros movimentos sociais do campo. Em agosto de 1997, após a formação da Secretaria Executiva iniciaram-se os trabalhos de preparação da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Foi elaborado calendário preparatório de atividades e um texto-base para subsidiar o debate nos encontros estaduais; montagem do projeto e financiamento; previsão da infra-estrutura e reuniões da coordenação ampliada antes da Conferência Nacional.

Precedida de seminários estaduais, a I Conferência Nacional privilegiou as seguintes temáticas: “Desenvolvimento Rural e Educação no Brasil: Desafios e Perspectivas; Situação da Educação Rural no Brasil e na América; Política Pública em Educação no Brasil; Municipalização; Financiamento da Educação; Política Educacional para as Escolas Indígenas. Neste encontro ainda foram apresentadas experiências em educação infantil, ensino médio e profissionalizante, educação de jovens e adultos e formação do magistério. Ao final da conferência foi produzido um documento-síntese dos compromissos, desafios, propostas e

⁷ Embora com esta organização tão plural, observamos um esforço da coordenação nacional em garantir o debate democrático e autonomia de cada movimento na defesa de seus projetos específicos do campo.

ações para os educadores e educadoras do campo. Tal processo teve o mérito de “recolocar o rural, e a educação a que ele se vincula, na agenda política do país. (...) Para a afirmação de um processo rico e promissor de Construção da educação básica do campo”. (Kolling,1999).

Nessa conferência os movimentos afirmam a educação e a escola do campo na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo. Ao trazer a educação para a esfera do direito humano, os movimentos sociais estão respeitando a trajetória dos povos da humanidade nesta luta por educação.

Ao lutarem para além do direito da escola, estão resgatando a dignidade dos sujeitos históricos, ao fazerem a luta no campo e do campo, lutam contra a expropriação da terra, a terra que lhes garanta sua reprodução e da sua família. Pelo direito de serem homens iguais, fazer-se humanamente homens, pela conquista dos direitos humanos, direito a terra, à saúde, e educação. Assim é o movimento em defesa da Educação Básica do Campo, articulado nacionalmente como um movimento plural em defesa da Escola Básica do Campo, em luta constante para romper com as “cercas do latifúndio da ignorância e do capital”. Luta que não se restringe apenas ao plano da produção, também ao plano das relações sociais por disputas de projetos de interesses opostos, diversos e antagônicos (camponeses e proprietários têm significados bem diferentes na história). Campo aberto de disputa de concepções de escola e formação.

No Fórum da Educação do Campo há uma luta convergente em relação à educação como direito básico, mas, a forma como cada movimento faz, a conquista desta luta é diversa. Isto irá determinar os princípios da educação e da prática pedagógica em cada movimento.

Isto acontece porque os movimentos articulados neste fórum estão sobre a mesma base capitalista, subordinados a ela, mas, tem formas diferenciadas de resignificar a luta no plano subjetivo e cultural. Utilizam matrizes culturais as mais diversas para pensar, fazer e compreender as relações de produção. Assim a forma como os sujeitos vão se apropriando da sua história, formam ou deformam suas identidades coletivas e individuais. Por exemplo, uma comunidade indígena luta pela terra expropriada, mas também luta pelo solo sagrado onde estão os elementos sagrados para seus rituais; caso contrário não se identificam Kiriri, Pataxó, Kantaruré. Os movimentos dos trabalhadores sem terra, também lutam pela terra expropriada, e lutam para resgatar a identidade camponesa, de agricultores familiares, pequenos proprietários com propriedade individual ou coletiva, terra de trabalho e de relações sociais.

Encontramos assim, nas experiências pedagógicas de cada movimento singularidades, especificidades de suas matrizes teóricas e culturais. Também podemos identificar princípios filosóficos comuns sobre a concepção de educação e formação, bem como diretrizes para políticas públicas.

No quadro de análise geral, podemos inferir que as demandas colocadas pelos diferentes movimentos sociais de 70 a 90, foram específicas ao quadro político e as condições históricas da realidade brasileira. Como foram as demandas dos anos 80, circunscritas ao plano dos direitos humanos e conquista plena da cidadania. Nos anos 90, com as novas reestruturações capitalistas, a desigualdade de direitos e de acesso à justiça agravou-se na proporção em que a sociedade se tornou mais complexa, com grandes transformações de base tecnológica e cultural mantém intacta a natureza do processo capitalista, onde tudo muda, mas a forma de produção continua a mesma; os padrões de concentração de riqueza e desigualdade permanecem os mesmos de quatro décadas, colocando para o conjunto dos movimentos sociais demandas, questões que assumem um conteúdo histórico específico.

Para os Movimentos Sociais, integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Educação Básica do Campo, estamos vivendo a fase mais excludente e provocadora de desigualdade do capital internacional, e isto tem atingido diretamente a realidade do campo e as condições de vida da classe trabalhadora em todas as dimensões. Portanto, como veremos a seguir, faz-se necessário a elaboração de um outro Projeto de Desenvolvimento Nacional do Campo. Nesta perspectiva, a educação e o papel da escola também precisa ser reconstruído.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS

A expressão “Por uma educação do campo” criado pelo Movimento de Articulação Nacional, diz respeito à luta popular pela ampliação, acesso, permanência e direito à escola pública e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo; incorporando outras práticas educativas dos diferentes grupos que vivem no e do campo - todos os trabalhadores: índios, camponeses, quilombolas, assentados, roceiros, meeiros, rendeiros, bóias-fria, ribeirinhos, camponeses, arrendatários, etc. A Educação Básica do Campo como resultado da luta dos povos do campo, na construção de uma nova idéia de escola, que tem um significado de libertação e de construção de uma nova realidade.

3.1 REALIDADE DO CAMPO: SUBSÍDIO PARA UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO.

Examinar a realidade agrária, permitiu elucidar as relações e contradições existentes, bem como, compreender a educação defendida pela Via Campesina e identificar a disponibilidade dos sujeitos históricos. Assim, podemos inferir que a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia, Goiás em 1998, foi o evento que demarcou de forma mais sistematizada a disponibilidade dos educadores e educadoras do campo, para lutarem em defesa de uma educação básica e de demandas coletivas.

A questão não é levar propostas para as escolas no campo: os segmentos articulados no Fórum Nacional e na Via Campesina falam da construção de escolas do campo com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. Relaciona reforma agrária a educação, porque para os

Movimentos Sociais Organizados do Campo “terra é mais que terra e educação é mais que escola”.

Nessa conferência, os educadores denunciam a situação de limite⁸. Não só o campo, mas toda a sociedade vive uma situação de grande exclusão econômica, social e cultural, necessitando buscar saídas. Para os educadores e educadoras do campo:

Esta se vivendo, querendo ou não, um projeto elaborado pelas elites de nosso país sob a influência do capital internacional. Trata-se, sem dúvida da fase mais excludente e provocadora de desigualdades do capitalismo(...) nosso país terá de fazer escolha: ou segue no caminho trilhado até aqui e sucumbe à barbárie; ou revê o caminho e começa a elaborar um outro projeto de desenvolvimento, em outras bases, e que inclua o povo brasileiro, mas todo o povo como sujeito da construção de novas bases (...), que tenham como pilares a justiça social, a diminuição das desigualdades e construção de uma nova cultura, que ajude a repensar o nosso jeito de ser país, ser povo, de fazer história, (KOLLING, 1999, p. 48- 50).

Na verdade, estes sujeitos históricos estão realizando ações coletivas para denunciar o modelo econômico adotado desde a década de 80, que tem como consequência uma grande concentração da riqueza e da renda, e é geradora de desigualdades no campo e na cidade. Faz o país depender cada vez mais de um mercado externo, ao desnacionalizar sua economia tornando-se prisioneiro do capital financeiro.

O modelo traz consequências sociais para o campo e para a cidade, em proporções diferenciadas, mas em ambos os espaços apresentam-se números que identificam o tamanho da desigualdade social e da exclusão. São taxas elevadas de desemprego, fome, miséria, falta de moradia, falta de escola, violência, falta de atendimento de saúde, etc.

Desde 1985 a CPT – Comissão Pastoral da Terra vem associando os dados dos conflitos por terra ao modelo de desenvolvimento no campo. O grau de conflitividade e do número dos envolvidos vem crescendo e diz respeito ao quadro evolutivo da questão agrária nos países. A CPT (2003), registrou os anos de mandato do governo FHC, como os anos de maiores índices de conflitos no campo. São 1.100 conflitos em 1998 e 983 conflitos em 1999. 179 trabalhadores foram assassinados no campo de 95-1999. As famílias ocupadas em 1995 somavam 30.476 sobem em 98, para 76.482. Em 2001, 10 integrantes do MST foram

⁸ Participaram da I Conferência: a CNBB, por meio de seus diversos organismos (Pastorais sociais, CPT, Conselho Indigenista Missionário – CIMI, Movimento de Educação de Base – MEB, Associação de Educação Católica – AEC, Setor de educação popular); Rede Escolas Famílias Agrícolas, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e o grupo de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília

assassinados, e 180 líderes do movimento e militante foram presos. No final de 2002 a CPT registrou 743 conflitos.

O crescimento dos conflitos fundiários segundo Alentejano (2003), esta associada à conjuntura da época, marcada pelo crescimento do desemprego da política neoliberal no campo, reforçada pela política de criminalização contra a luta organizada dos trabalhadores sem terra, principalmente MST, estratégia do governo FHC, para conter a luta social.

No censo demográfico de 2000, temos 32 milhões de pessoas no campo. Dos jovens residentes de 15 a 17 anos, que totalizam 2,2 milhões, 34% não frequentam a escola. Entre os matriculados, apenas 12,9% estão no ensino médio e 29,8% dos adultos são analfabetos.

As escolas do campo são as mais precárias, a rede de ensino da educação básica de acordo com o Censo Escolar 2002, tem 107.432 estabelecimentos. Metade dessas escolas, possui apenas uma sala de aula e oferecem, exclusivamente, o ensino fundamental de 1ª a 4ª série. São atendidos 8.267.571 estudantes, que representam 15% da matrícula nacional. 60% dos alunos estão cursando as primeiras quatro séries do ensino fundamental. O campo concentra o maior número de professores (as) leigos (as) com problemas de formação. Apenas 9% apresentam formação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 38% dos docentes, indicando segundo dados do Inep/MEC, dezoito mil professores sem habilitação.⁹

O transporte escolar é um dos principais desafios dos movimentos sociais, visto que as crianças e os adolescentes enfrentam enormes distâncias entre escola/casa. Ao serem deslocados para os centros urbanos, passam muito tempo ausente do núcleo produtivo familiar .

As instalações físicas são em geral precárias e muitas vezes sem condições para o trabalho pedagógico, falta de apoio à iniciativa de renovação pedagógica, denuncia e clientelismo político na convocação dos docentes, baixos salários, e currículos e calendários alheios à realidade do campo, fragmentada nos conteúdos e métodos não consideram a realidade do campo.

⁹ Censo Escolar 2002

¹⁰ Exposição do professor Miguel Arroyo no painel: Educação do Campo: sujeitos identidade e projetos no Seminário Nacional Por Uma Educação do campo, nov.2002, em Brasília.

¹¹ Conferência de Roseli Caldart no Seminário citado acima.

No campo, o único modelo que vem sendo adotado pelos governos nas últimas três décadas é o da agroindústria patronal exportadora em detrimento da agricultura familiar. Pequenos proprietários, meeiros, parceiros são excluídos dessa política. Neste modelo “modernizante” com produção altamente tecnificada, cada vez mais os produtores dependem da indústria produtora de insumos, dos créditos e subsídios agrícolas. Persiste, como na década de 70, a expropriação e a expulsão de milhares de trabalhadores.

Tal política não responde às necessidades e demandas do campo e tão pouco da sociedade brasileira. Mas este modelo vem sendo rejeitado ao longo da história pelos movimentos organizados do campo. As CEBs, como vimos representaram na década de 70, um espaço de reflexão e de aprendizado de como transformar a realidade pela luta da terra e a recusa à modernização conservadora. (Fernandes, 2000).

O Fórum da Articulação Nacional em defesa da educação do campo cumpre hoje semelhante papel de um espaço do campo de reflexão crítica, mais especificamente para que se levante as bases para a elaboração da proposta de Educação Básica do Campo. Neste espaço, esboça-se um projeto de educação que venha contribuir para a compreensão da realidade, e a superação do modelo modernizante e desigual. As bases desse projeto de desenvolvimento do campo, e de uma outra educação, dar-se-ão pelo levantamento de alternativas ao modelo dominante e uma política do Estado para solucionar a questão agrária, ou seja, a reforma agrária massiva, necessária para eliminação do latifúndio e / ou exploração dos complexos “agroindustriais modernos” e a substituição do padrão produtivo agrário capitalista por um modelo agrícola que garanta desenvolvimento econômico político e cultural para toda a população do campo e beneficie a população urbana.

No documento final do I encontro da Articulação Nacional (1999), a construção deste projeto somente será possível, se a partir de um amplo debate democrático sobre a realidade nacional, forem firmados cinco compromissos políticos: recuperação da soberania e da autonomia política; compromisso com a solidariedade para eliminação da exclusão e desigualdade social; compromisso com o desenvolvimento mediante rompimento com o capital financeiro e com a condição de economia periférica; compromisso com a sustentabilidade e democracia ampla.

Para a concretização destes compromissos, os proponentes deste fórum estão fazendo proposições de valorização do patrimônio cultural e reordenamento da economia com

redistribuição de recursos, redefinição de direitos e alteração do exercício do poder.

Para os signatários deste fórum, as políticas de reforma agrária deverão garantir que de fato se produza uma democratização do acesso a terra e da propriedade com um Plano de Reforma agrária Nacional que contemple as diferentes realidades regionais.

Lutar pela terra não tem apenas o sentido de conquista, nos diz Fernandes (2001), e a transformação do latifúndio em assentamento é a construção de um novo território; conseqüentemente vai demandar políticas públicas diversas de interesse da classe trabalhadora de mais luta por novos direitos e que o governo vai tentar refrear.

Assim, a educação é estratégica neste plano e deverá ser construída em cima de eixos que ajudem a identificar sobre as bases da opção brasileira, de um outro projeto de desenvolvimento nacional e o lugar da escola na construção deste projeto e as tarefas das escolas na elaboração de alternativas. Elaboração de políticas públicas necessárias à implementação das escolas do campo e sobre as concepções pedagógicas, à construção da identidade de uma escola do campo (Kolling, 1999 p. 51).

3.2 DEMANDAS À POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO

A escola, como parte desta estrutura e como instituição formadora, deve ser um espaço de debate e aprofundamento das problemáticas sociais e na busca de soluções. Daí pleitear políticas públicas de implementação da universalização e da qualidade da Educação Básica para o fortalecimento de uma identidade cultural, com as questões da terra e suas relações na produção e com o Estado.

Na Articulação Nacional, a educação do campo é interpretada como instância dialética que serve a um projeto de sociedade, mediadora do projeto de desenvolvimento do campo, espaço de luta pela transformação social. O centro do trabalho pedagógico está no ser humano, nos processos de sua humanização mais plena. Os educadores e educadoras assumem-se como trabalhadores e trabalhadoras da formação humana. Nesta perspectiva, o ensino e a aprendizagem são realizados com base em princípios pedagógicos abertos às experiências e processos formativos, além da escola, a partir dos problemas da realidade apontados pela comunidade para construção de currículos que trabalhem melhor o vínculo

entre educação, cultura e trabalho.

Nisto, está em questão o tipo de escola, o projeto educativo que ali se desenvolve, e o vínculo necessário desta educação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo, e de sujeitos. A Via Campesina presente na Articulação Nacional está consciente que a “educação do campo não resolve por si só os problemas do país, tampouco promove a inclusão social. Mas pode ser um elemento muito importante se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que mexam diretamente no modelo econômico” (Kolling, 1999, p. 63).

Trabalham na perspectiva de construção individual e coletiva de ações, e desafios nas esferas do poder federal, estadual e municipal, com princípios e diretrizes comuns e com propostas que possam mobilizar o campo sobre o direito à educação pública em seus diversos níveis: da Educação Infantil ao Ensino Médio e de uma Universidade popular. Lutam pela garantia de escolas, mas também por condições de funcionamento de acesso e permanência, infra-estrutura básica para suas unidades, bibliotecas abertas às comunidades rurais e salas de informática.

O Estado é o principal mantenedor-criador da Política de financiamento da educação para todos os níveis e modalidade; deve garantir o repasse diferenciado de recursos para as escolas do campo como manda a EC n. 14 e da Lei 9424/96. (cf. Apêndice C). Neste plano, solicitam financiamento de escolas e processos educativos criados e geridos por iniciativa das comunidades rurais e de movimentos populares que não tenham finalidade de lucro, política de formação e profissionalização rural e do trabalho cooperativo; cabendo ao Estado, implementar uma política de valorização Profissional com Programas específicos de formação continuada de educadores/educadoras do campo, e capacitação de quadros das organizações populares. É também o responsável pela criação de escolas técnicas regionais de ensino (fundamental ou médio).

Devido ao alto índice de analfabetismo ainda concentrado no campo, requerem ampliação da Educação de Jovens e Adultos e programas específicos de EJA – fundamental e médio; contudo compreende-se esta modalidade integrada à educação básica e a continuidade e ampliação do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, na perspectiva de torná-lo uma política pública, com fundo específico.

Requerem do Governo e Universidades Públicas política pública de formação inicial e continuada a semelhança das experiências de formação que estão sendo desenvolvidas pelos movimentos. São cursos de graduação de Pedagogia e outras licenciaturas nos modelos dos cursos de Pedagogia da Terra e da Pedagogia da Alternância. Exigem das universidades reorganização dos currículos, novas metodologias nos cursos de formação voltados para o atendimento da formação de educadores da educação básica.

Solicitam das universidades incluir nos cursos de Pedagogia, disciplinas voltadas para a realidade do campo com publicações pedagógicas e pesquisas sobre os sujeitos e sobre as experiências pedagógicas e dos processos educativos do campo.

Reivindicam autonomia na gestão democrática das escolas, com participação nos diversos níveis do sistema escolar, das família, da comunidade, das organizações e dos movimentos sociais, para incidir nas decisões pedagógicas, fiscalização dos recursos públicos destinados às escolas na elaboração dos seus projetos político pedagógicos, a partir do reconhecimento do saber rural, visando à ampliação do acesso e ao desenvolvimento de uma pedagogia adequada às atuais demandas do campo em transformação.

3.3 DEMANDAS A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO

O Estado, bem como os centros de formação de educadores e educadoras ao longo da história, tem desconsiderado a escola do campo, os trabalhadores e trabalhadoras nas suas diversas formas de organização. Mas o campo em “movimento” propõe e elabora projetos político-pedagógicos que enfatizam educação e escolarização a reforma agrária, a luta pela terra, a permanência na terra, a cultura dos povos do campo, e o compromisso com a vida.

Os movimentos sociais organizados do campo dizem necessitar de uma escola que interprete os processos educativos que acontecem fora dela e que responda ao desenvolvimento do campo, resgate valores de solidariedade, e se contraponha valores individualistas. Precisa ainda mobilizar a população em vista da conquista de políticas públicas da Educação Básica como direito e formar profissionais que assumam a identidade do campo e ajudem a construir a referência de uma nova pedagogia.

Com estes desafios, haverá a necessidade de se manter ensino de qualidade, que passa pela valorização do profissional da educação, ou seja, investimentos por parte do Estado à

formação básica dos profissionais que deverão atuar nos sistemas de ensino. Fazem parte desta valorização, salários dignos, condições de trabalho, plano de carreira e formação básica e continuada dos profissionais da educação para todos os níveis e modalidades.

Para a formação, exigem dos Estados e Municípios curso superior para os educadores e educadoras do meio rural, em parceria com instituições comprometidas com as escolas do campo.

Contudo, a formação desses educadores não está restrita ao institucional; formação é para os diferentes segmentos do campo, um processo contínuo. Por isso, deve-se resgatar os processos educativos dos movimentos, fomentar o intercâmbio de experiências entre os educadores através de eventos interculturais de pesquisa.

Incluir nos cursos de pedagogia, disciplinas específicas para a realidade rural, com estágios de magistério no meio rural. É preciso reorganizar, os currículos e os métodos dos cursos nos centros de formação, para que atendam à Educação Básica, com referência na realidade do campo (v 1:1999, p.84). Sabem, porém:

“A universidade de modo geral está muito distante da lógica dos movimentos. A marca da educação nas instituições formadoras ainda é bancária, e os movimentos têm uma lógica mais radical. O compromisso de grande parte dos professores é com o perfil de formação para o mercado, a Universidade não tem sensibilidade para este perfil do educador do campo, exceto alguns grupos de pesquisa e profissionais, institucionalmente a universidade sempre excluiu a Educação Popular e o conhecimento do campo”. (informação verbal)¹⁰

Teóricos da Articulação, como Roseli Caldart e Miguel Arroyo, estão pesquisando sobre o perfil do profissional do educador do campo, questionam como formar o conjunto tão heterogêneo de professores e professoras do campo? Como formar aqueles que estão nos movimentos sociais e também aqueles que estão nas inúmeras escolas rurais deste país?. A outra questão que vem sendo discutida é sobre qual o curso, programa e currículo, instituto formarão os professores da escola do campo, considerando as experiências formativas e suas práticas pedagógicas?

Para estes educadores, antes de pensar como formá-los, é mais urgente investir na construção deste perfil, para não se cair no erro de levar modelos profissionais já prontos da cidade para o campo. Este profissional tem que ser construído para dar conta de uma nova concepção de educação e de escola libertaria. Identificar o profissional da Educação Básica

do Campo não por aquilo que o torna diferente, mas insistir no que há de comum e para eles o definidor dessa identidade profissional entre os educadores do campo, é a luta por educação enquanto direito humano e dever do Estado.

Caldart em exposição no Seminário Nacional do Fórum em Brasília em novembro de 2002, identificou “marcas” de uma identidade comum à formação de “Pedagogos da Terra”. A primeira marca, diz ela, é a pluralidade dos sujeitos envolvidos, organizados com uma unidade de luta e de projetos. O termo, por exemplo, “Pedagogos da Terra” representou no primeiro momento a identidade coletiva dos educadores e educadoras do MST, e foi sendo construído historicamente e se fortificando no conflito, e na oposição e hoje, está sendo apropriado pelo coletivo dos educadores do campo.

“Temos diferenças temos uma diversidade de identidades até porque somos pessoas humanas, nós somos grupos humanos diferenciados e por isso temos marcas de identidades diferentes. Mas essas marcas de identidades diferentes não nos impede de ter uma identidade comum. É essa identidade comum que nós temos de entender bem qual é porque é exatamente a apropriação dela que nos torna mais forte. (...) E não só precisamos ter muito claro que somos a voz de nós mesmos. Mas nós podemos nos compor com outros sujeitos bem diferentes, mas não com qualquer projeto ou qualquer proposta”. (informação verbal)¹¹

A Educação que os movimentos demandam como vemos não é qualquer educação, não é qualquer formação. Tanto a escola como os pedagogos da terra ajudam na construção de um projeto de educação, vinculado a um projeto popular de desenvolvimento econômico e social do campo, respeitando a história, a cultura e os valores do povo. Ao defenderem a educação como direito humano, os movimentos reconhecem que são herdeiros de lutas históricas, e estão respeitando sua trajetória. O elemento novo desta afirmação, desta identidade é a associação da Educação do Campo, com lutas por políticas públicas, e políticas públicas com Reforma Agrária. Isto se dá na medida em que os movimentos reconhecem o educando como sujeito, e educação não como mercadoria. Essa dimensão interfere em toda estrutura da escola e no projeto pedagógico, na política de financiamento, ou seja, na própria concepção de educação.

Outra “marca” definidora desta identidade e que está sendo construída pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, é a idéia de que o sujeito da educação do campo é o povo brasileiro que vive no campo. Com isso, inverte-se uma lógica histórica, instrumentalista de programas e serviços para o meio rural.

A própria Articulação é isso: um movimento de luta por educação do campo, mas vem se constituindo com um projeto do povo e não para o povo do campo. O povo é o protagonista da construção das políticas públicas e da construção pedagógica. Isso é importante, segundo Caldart, porque historicamente no Brasil toda vez que se ameaçou fazer uma política educacional para educação do campo ou ter uma proposta pedagógica para educação do campo, se constitui não como do, mas como para, fruto da estreita relação “pragmática entre o modelo econômico e um modelo de educação, para a esfera de serviço e ou implantação de determinados modelos educacionais para produzir mão de obra necessária para esse modelo”.

Este seria o grande desafio pedagógico para as universidades, para as escolas, dialogar com estes processos maiores de formação, a riqueza da luta social. Para isso, a escola deveria participar da construção da identidade da educação campo. Construir uma pedagogia própria dos sujeitos desta realidade que seja coerente com a luta dos movimentos, mas sem perder de vista toda a tradição pedagógica da educação popular. Apropriar-se novamente dessas teorias “resignificando-as” no presente. Refletir, por exemplo diz ela, na contribuição da educação freiriana, a libertação do oprimido.

A terceira “marca” da identidade foi definida por Caldart como uma marca distintiva, fundamental e estrutural, porque constrói outras marcas, afirma:

“Esta marca assusta aqueles que querem que educação do campo seja ainda educação para o meio rural, porque os sujeitos que começaram este movimento, são sujeitos que resistem historicamente, são sujeitos que viveram e vivem um processo violento de desumanização de opressão, desigualdade e de injustiças! E são estes os sujeitos não outros que vivendo essas condições, estão conseguindo assumir a luta não se conformam resistem”. (supra)

Para Caldart (2002), a formação deverá dar conta desse princípio. Não se educa verdadeiramente o sujeito do campo desse campo real, sem transformar as condições de desumanização. Mas, não há como tornar as pessoas mais humanas diz ela, se as condições de vida dessas pessoas são cada vez mais desumanas, e a reconquista da humanização se dá na própria luta contra a desumanização. Por isso, compreende que o desafio para os movimentos é a formação de lutadores e lutadoras para recuperar as condições desumanas do povo do campo.

O “pedagogo da terra” deve colaborar na auto-organização do povo. São estes para

quem o movimento primeiro olha, e pergunta sobre a educação do campo, porque diretamente são eles que estão ajudando a construir a Pedagogia da Terra. Eles têm a responsabilidade de honrar esse nome, “Pedagogos e Pedagogas da Terra”, e o compromisso de levar ao conjunto dos movimentos e das organizações o conceito de Educação do Campo, eles estão na linha de frente da luta por educação, “são eles que puxam o conjunto”.

Educador/educadora do campo defende Arroyo, deve trazer para a escola os saberes do professor militante gestado nas lutas para a transformação social (o projeto popular, a cultura, a identidade dos povos, a história, saberes sociais e pedagógicos). Explorar as dimensões pedagógicas da cultura nos ritos, gestos, símbolos e diversidades, também seu antagonismo na forma da produção, exclusão, desigualdade na perspectiva de superação.

Deve adequar às didáticas e metodologias da educação popular e dos diferentes movimentos da escola respeitando o nível cognitivo dos educandos. Aprofundar-se na teoria do conhecimento, na pesquisa acumulada dos processos de aprender para saber discutir analisar, interpretar a realidade com cientificidade.

Desta forma, estariam garantindo qualidade às escolas, porque para Arroyo, “lidar com a arte de ensinar é mais que militância” é preciso habilitar o professor ao exercício da prática profissional a “outra didática”, diferente da escola tradicional ou urbana, tem que ser dominada pelo profissional da educação do campo.

São eles os principais sujeitos, mas não exclusivos, a lutarem pela democratização da escola, criarem em nível de Estado, articulações com outras instituições (universidades, secretarias famílias, agricultores), ampliando os espaços de divulgação e envolvendo-se na elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, provocando um conjunto de políticas públicas.

O profissional que interessa à classe trabalhadora do campo, segundo Arroyo (2002), precisa ser “preparado”, para construir um sistema que traduza as crenças, os valores, ideais sobre o campo, com uma nova estrutura. Deverá ser formado para dar conta da construção de um Sistema de Educação que não considere o campo apenas um apêndice da cidade, mas sim, se necessário disposto a “*destruir o sistema imposto*” e construir um novo Sistema de Educação, com outras finalidade. Uma estrutura mais condizente a garantir o direito do homem do campo à Educação Básica.

Os cursos nos centros de formação das Universidades para Arroyo (2002), deverão formar educadores que saibam vincular ética docência, estética, resgatar na formação a concepção de educação aos grandes direitos e valores humanos - liberdade, justiça, igualdade, fraternidade, diversidade - e não ao mercado. Não só formar sujeitos cognitivos, mas formar condutas novas que venha superar os valores da sociedade capitalista.

Em resumo, a educação básica do campo está sendo gestada e articulada por todos os movimentos sociais e pelos profissionais da educação no campo no confronto de projetos no enfrentamento desafios e ações que podem vir a ser transformadas em políticas públicas de educação do campo. Isto porque os movimentos que formam esta Articulação Nacional historicamente já aprenderam que direitos se realizam e se conquistam no espaço público, no confronto.

O desejo da Via Campesina é formar o “Pedagogo da Terra”, incluir nas Universidades linha de pesquisa, atividades de extensão e de ensino a respeito do homem e da mulher do campo, ou seja, implantar nas Universidades a educação do campo como área de conhecimento. Uma formação referendada pelo conjunto das praticas e experiências e dos processos dos quais estes foram formados.

Neste capítulo, apresentamos problemáticas e demandas, desafios da Educação do Campo para as políticas públicas. A seguir, estamos trazendo uma experiência que vem alterando o trabalho pedagógico, o currículo, e busca possibilidades estratégicas de um novo Projeto de Escolarização. A experiência pedagógica do MST, que segundo o Movimento de Articulação, está ajudando a pensar a identidade das escolas do campo, a reagir ao processo de exclusão, e forçar novas políticas públicas que garantam a democratização da escola. “alternativas” para as escolas do campo e contraproposta ao modelo de educação hegemônica. São outras possibilidades não projetadas pelo atual modelo de educação capitalista para as escolas; e para esta pesquisa possibilidades à construção de uma outra formação.

O grande desafio para os educadores e educadoras do campo é fazer concretamente com que estas experiências possam ser referências ao conjunto da sociedade camponesa.

Educação articulada com reforma agrária e escola redimensionada na sua função, para assumir o compromisso histórico de transformação e de intervenção social.

4 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST

Das experiências, pedagógicas do campo, optamos apresentar a proposta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pelas seguintes razões: O MST é o único movimento da Via Campesina que integra a Executiva da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, na verdade, foi o provocador deste movimento em defesa da educação do campo, quando reuniu, em 1997, os Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Estes são elementos que justificam porque estamos privilegiando no presente estudo o Movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST). Além disto, o MST é o movimento que, pelo número de ocupações, militantes mortos, criminalizados demonstra o maior poder de enfrentamento contra os latifundiários e as políticas de governo neoliberais.

4.1 PRINCÍPIOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO MST

Dos movimentos organizados do campo e por nós pesquisados é o que tem mais aproximação com a Faculdade de Educação da UFBA, com incursões dos integrantes do MST na universidade e dos universitários a áreas de assentamento, e o faz junto à Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer. O MST participa como parceiro no Programa da atividade Curricular em Comunidade, através da disciplina ACC 456 - Ação Interdisciplinar em áreas de Reforma Agrária.

Possui vasta publicação das experiências educativas¹² e, diferente dos demais movimentos do campo, possui coletivos pedagógicos, realiza formação permanente dos seus militantes educadores e educadoras. Desde a sua gestão, o movimento compreendeu que a

¹² Consultar Apêndice A

concretização da reforma agrária passava também pela conquista da escola. Assim, na história deste movimento, a preocupação com educação/escolarização de suas crianças jovens e adultos acompanha o processo de ocupação, acampamentos e assentamentos.

O MST sempre reivindicou o acesso e permanência dos seus integrantes nos diferentes níveis de escolarização, e vem reivindicando a escola onde o poder público está ausente. Em 1990, fundou a Escola Nacional de Capacitação em Santa Catarina, para formação de seus quadros, em cursos supletivos de magistério e técnico em administração. Tem ampliado esta tarefa com cursos denominados “Pedagogia da Terra” em colaboração com universidades no Brasil¹³.

Enquanto movimento social de cunho transformador cumpre seu papel com grande pressão política nas instâncias governamentais, influenciando os desdobramentos das políticas agrárias, trazendo para o cotidiano o debate da “questão agrária”. Hoje, o movimento tornou-se referência para o campo e para a cidade, preenchendo lacunas dos sindicatos enfraquecidos pelos processos de flexibilização, exemplo para o conjunto da classe trabalhadora.

A movimentação do MST, no território nacional, com suas ações (ocupação, marchas etc), coloca a questão agrária na ordem do dia, mobiliza a sociedade, forçando o governo a uma posição.

Segundo o professor Fernandes (2000), a gênese e nascimento do MST deram-se no período de 1979 – 1985 e vem se consolidando e “territorializando-se” até os dias de hoje nos 23 Estados, com várias histórias de lutas dos agricultores sem terra. Em 1984, é fundado oficialmente pelos trabalhadores em seu primeiro Encontro Nacional realizado em Cascavel, no Estado do Pará.

Nasceu pela formação dos camponeses sem-terra e inicialmente com a bandeira de luta da “a conquista da terra e o combate do latifúndio”. Sua estrutura organizativa forte proporcionou ampliar a luta da terra e por direitos mais amplos. Como trouxe a consciência política da reforma agrária e colaboradores da cidade e de outras categorias do mundo do trabalho para dentro do movimento.

¹³ O MST desenvolve parceria com a Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Estadual do Mato Grosso, Universidade Federal do Pará, e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. (ITERRA, 2002, p.6)

Nos 20 anos de “territorialização”, não só modificou o mapa rural, mas exerceu mudanças significativas na vida de milhares de camponeses expropriados do campo, ao aderiram às lutas e propostas do movimento. Mudanças visíveis nas áreas de acampamento e assentamento como escolaridade, saúde, trabalho, alimentação e moradia. Fernandes (2000). Dados da Coordenação Nacional em 2003 (agenda do MST) identifica 400 associações de produção, comercialização e serviço; possui 49 Cooperativas de Produção Agropecuária (CPA), com 2.299 famílias associadas; 32 Cooperativas Regionais de Comercialização e três de Crédito, com 6.521 associados e 96 agroindústrias que processam frutas, hortaliças, leite, grãos, carnes e doces. Estas atividades geram emprego e renda a cerca de 700 municípios do interior do Brasil. segundo entrevista a coordenação regional

Aliada à produção encontramos a educação em 2002, com cerca de 160 mil crianças estudando em 1.800 escolas públicas de assentamentos da 1ª. a 4ª. Série, com 3.900 professores municipais e 19 mil alfabetizando em EJA.

Segundo Araújo (2002) ¹⁴ os números da educação na Bahia não são precisos, o coletivo de educação do MST estima sessenta e nove escolas, com duzentos e noventa professores, num total de sete mil crianças no ensino básico e duas mil na Educação de Jovens e Adultos, distribuídos nas oito regionais, desenvolvendo ensino infantil, básico, e, em alguns assentamentos, ensino médio. A Educação de Jovens e Adultos é desenvolvida através do PRONERA, em parceria com a Universidade Estadual da Bahia.

O Setor de Educação Nacional está organizado em 15 Estados dos 22 em que o MST se faz presente. Em cada Estado existe uma setorial Regional de Educação que, conjuntamente com a Nacional, produz material didático e publicações específicas para os diferentes níveis de escolarização dos assentados, e são responsáveis pela proposta de formação dos professores militantes e lideranças. O coletivo de educadores em cada Estado é responsável pelo acompanhamento e sistematização das experiências educativas.

Segundo a Setorial Estadual de Educação, não podemos pensar a escola separada do processo de educação que acontece em todo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, nem dissociado do seu projeto de desenvolvimento. Portanto, é necessário analisarmos o sentido educativo inserido em todas as ações do movimento que formam a identidade “Sem Terra”, na história do movimento e de luta pela Reforma Agrária.

¹⁴ Não encontramos dados sistematizados da educação dos assentamentos e acampamentos do MST. A regional iniciou um censo em março de 2003.

Jaime Amorim, (2002), lideranças do Movimento no Estado de Pernambuco, com muita clareza, apresentou no Congresso do Andes Nacional realizado em Pernambuco Julho, dados históricos, estatísticos sobre a concentração fundiária no Brasil. Caracterizou dois modelos de desenvolvimento do campo que se contrapõem na atual conjuntura nacional: o campo do agronegócio e campo da agricultura familiar e as tarefas e desafios para reverter este processo. Identificou como a produção no Brasil sempre esteve voltada para a grande propriedade em prejuízo da agricultura familiar e as conseqüências nefastas do modelo adotado pelo governo para o campo e para a cidade.

O papel que caberia aos movimentos sociais organizados do campo e ao MST, na visão desta liderança, é de resistir ao programa FHC, denunciando para a sociedade brasileira as conseqüências econômicas, sociais e políticas; mas também de mostrar ser possível construir um projeto político de agricultura para o campo. Este projeto vem sendo gestado no projeto social do movimento com outra base social e produtiva. Defende mudanças da estrutura agrária do país com ampla reforma agrária; fixação do homem do campo; fortalecimento dos serviços públicos; fortalecimento da agricultura familiar; fortalecimento dos mercados locais e da agricultura regional; produção voltada primeiramente para o abastecimento interno; reconstrução da identidade cultural camponesa e ampla política de educação de qualidade para o campo.

Nesta construção de uma sociedade justa e igualitária, o MST, como os demais movimentos, integrantes da Via Campesina, inclui a luta pelo direito à escola, mas como analisamos no capítulo anterior, de uma escola que perseguia um projeto político-pedagógico para formação de uma outra cultura, fomentadora de novas condutas sociais, da identidade Sem Terra e de uma nova identidade para educação do campo. Este projeto vem sendo formulado historicamente, através das diferentes práticas sociais e políticas e da formação educacional implementada, em cada assentamento e acampamento.

O MST defende escolas públicas para suas áreas, mas de uma outra natureza, diz Caldart (2000), são escolas que têm um vínculo político e pedagógico com um movimento social de famílias trabalhadoras do campo, portanto, são escolas que associam seu projeto educativo, como parte da identidade Sem Terra, buscando produzir e reproduzir a Pedagogia do Movimento.

Paralelamente ao processo de luta pela terra, o MST foi construindo uma proposta de escolarização, de educação inserida na conquista da terra, direitos sociais e de reforma agrária.. Como já salientamos, desde a sua gênese, o movimento entendeu que a concretização da reforma agrária passa também pela conquista da escola. Assim, ao longo da história de 20 anos deste movimento, a preocupação com a escolarização e formação de crianças, jovens e adultos acompanha o processo de ocupação dos acampamento e assentamento.

O movimento formulou, ao longo do seu percurso, uma estrutura organizativa e formativa específica de educação para os assentamentos e acampamentos, acumulando algumas experiências na Educação Infantil, Ensino Fundamental e de Formação na Escola Nacional de Formação do movimento. Vem elaborando uma proposta pedagógica que possa contrapor ao modelo das escolas tradicionais de “educação bancária”, mas reconhece que seus princípios filosóficos e pedagógicos não esta presente na pratica pedagógica de todas as escolas dos assentamentos e, também, não são homogêneas, pois os processos se dão em espaços – tempos diferentes para cada assentamento e sujeitos. Além disso o movimento tende a respeitar e olhar a especificidade de cada coletivo, tempo pedagógico e o tempo político no tempo de cada regional.

Diversas análises sobre o MST reconhecem a atualidade da luta deste movimento para pensarmos um projeto democrático de Brasil e de campo, da valorização da cultura camponesa, e de novos processos formativos. Caldart (1997; 2000), por exemplo, estudou densamente a pedagogia do MST. Sua análise sócio-antropológica é permeada pela experiência vivida diretamente com o setor de educação e com os professores nos cursos de formação e nos assentamentos. Define esta pesquisadora: “a pedagogia do MST, é o jeito através do qual o movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra. E que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo desta pedagogia é o próprio movimento”. Para Arroyo os processos formativos e matrizes culturais nos movimentos e no MST, são “em si mesmo educativos” no modo de expressar, nos gestos, mobilizações e realizando ações, a partir de causas sociais geradoras de processos participativos mobilizadores” (Arroyo, 1998).

No estudo sobre as praticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais, Neto (1999) analisa que enquanto espaços de socialização política, os movimentos permitem aos trabalhadores o aprendizado prático de como se unir, organizar, negociar e lutar e partem em direção à formação da identidade social, a consciência de seus interesse, direitos e

reivindicações, apreensão crítica de seu mundo, de suas práticas e representações sociais e culturais.

O que o movimento propõe, é uma educação que julga mais adequada à classe trabalhadora e, principalmente, aos trabalhadores rurais. Ainda, para este autor, o elemento inovador é o sentido da apropriação da escola pública por um movimento social organizado com o objetivo de promover uma educação escolar profundamente ligada ao seu projeto social.

Este elemento “inovador” detectado por Neto foi pesquisado por Vale (1996) em estudo sobre as escolas públicas de São Paulo, com o objetivo de compreender acerca da “escola pública estatal”, e nela “as possibilidades e os limites de inserção popular”. Questionou se seria possível desenvolver educação popular na escola pública.

Concorda com os diversos autores para os quais os movimentos populares se educam na medida em que discutem sua condição de classe examinando a desigualdade das relações humanas, e a solidariedade em detrimento do individualismo. Esta consciência política dos sujeitos, apreendida pela luta social, reflete diretamente na escola novas concepções educativas. Afloram sujeitos históricos que passam a tencionar novas relações com a escola. Assim, o antagonismo é percebido pelos sujeitos do processo educativo. Antagonismos entre a prática educativa vivenciada pelos movimentos e a educação ministrada pela escola. Dessa contradição nasce o desejo dos sujeitos sociais de lutarem pelo acesso à escola de qualidade, possibilitando maior conhecimentos para maior consciência política. Conclui que, historicamente, o capitalismo não se importa de estender a escola para todos (escola democrática), mas não permite a mudança de sua função social para a de uma “escola popular”. O acesso não garante a escola popular, somente a luta dos segmentos sociais por uma mudança qualitativa da escola, conferindo-lhe uma nova função social (ibid. p. 56).

Para o MST, educar é enraizar as pessoas em coletividades “fortes”, é potencializar o convívio social, humano, na construção de “*identidades, valores, de conhecimento e de sentimentos coletivos*”, tarefa da escola e dos educadores. A escola é concebida como uma grande “oficina de formação” Isso exige um projeto de escolarização que ajude na educação da sensibilidade de seus educandos para dimensão dos novos valores humanos para transformação da sociedade. Para MST o projeto na escola deverá provocar a construção

desse novo homem e dessa nova mulher, com condutas opostas aos valores capitalistas, é preciso colocar no ambiente escolar valores humanistas e socialistas.

Daí desejarem que suas escolas sejam espaço de

(..) solidariedade, lealdade, companheirismo, o espírito de sacrifício pelo bem coletivo, a liberdade, a beleza, a disciplina, a indignação diante das injustiças sociais, e das discriminações e preconceitos de todos os tipos, o compromisso com a vida, com a terra e com a identidade sem terra. Espera também um combate explícito contra valores capitalistas desumanizadores, em especial contra o individualismo, o egoísmo, o consumismo e apatia social. (MST, 2002) ¹⁵

Porque, para o MST, não tem sentido lutar pela terra, pela escola e fazer o mesmo percurso, trabalhar com os mesmos conteúdos e prática da escola tradicional. Daí buscar na própria dinâmica do Movimento, a implementação de uma proposta político-pedagógica da “escola necessária”; que contemple “a escola no assentamento e o assentamento na escola” com princípios filosóficos e pedagógicos que sirvam para firmar seu projeto de formação e de escolarização e de desenvolvimento no acampados e assentados.

4.2 PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO NO MST

No início, meados da década de oitenta, quando o MST institucionalizou-se, a educação nas áreas de ocupação estava quase sempre nas mãos dos pais ¹⁶. Em 1987, foi criado o Setor de Educação dentro do Movimento. Com este fato, concretiza-se o momento que um projeto de escolarização é intencionalmente assumido, pensado e construindo com o coletivo das escolas dos assentamentos e como proposta de um movimento social, para garantir a reforma agrária.

O processo de implantação da primeira proposta pedagógica contou com a participação de representantes dos Setores de Educação de sete estados. Neste encontro, o grupo formulou questões que durante dois anos nortearam o debate nos assentamentos: “O que queremos com as escolas dos assentamentos? E como fazer a escola que queremos?”. O debate resultou numa proposta de educação que foi sistematizada no caderno número 18 de educação. As respostas a estas questões não se esgotaram, continuam depois de 20 anos em

¹⁵ Caderno de Educação nº 06.

¹⁶ . Diferente de outros movimentos, o MST organiza os trabalhadores acampados e assentados por grupos de famílias, (núcleos de base) oriundos de uma mesma Região, as crianças participam de todas as etapas com os pais.

“movimento”, pois cada assentamento deve pensar seu processo educativo específico para sua realidade.

Em cada assentamento, a luta pela escola tem um desenho específico (ocupações de secretarias, caminhadas, acampamentos, marchas, abaixo assinados etc). As mesmas táticas de luta pela terra foram utilizadas pela luta da educação e com isso o movimento vem garantindo acesso desse direito para todos nos assentamentos e acampamentos.

São oito as matrizes pedagógicas identificados pelo coletivo de educadores do MST (1999) ¹⁷, Para eles, lições para construir o ambiente educativo (currículo) e, serve para responder aos anseios dos sujeitos Sem Terra e para elaboração do projeto de escolarização dos mesmos. São estas: A Pedagogia da Luta Social, a Pedagogia da Organização Coletiva, da Terra, da Produção e do Trabalho, A Pedagogia da Cultura, da Escolha, da História e a Pedagogia da Alternância. ¹⁸. Todas estas “matrizes pedagógicas” revelam para os educadores a maneira como o Movimento vem formando o sujeito social de nome Sem terra, e seu projeto pedagógico. Não defendem excelência de uma matriz sobre a outra, todas estão em movimento nos espaços/ tempos do MST. O contexto histórico, a estratégia da ação social, deverão indicar qual merece ser destacada.

O projeto pedagógico tem como princípios filosóficos primeiro a transformação da sociedade, através da luta de classe e da formação de uma consciência revolucionária dos educandos e educadores; além da crença na pessoa humana e na sua capacidade de transformar, dada a intencionalidade da formação política e ideológica. Para isto, os educadores devem trazer para o chão da escola, a Pedagogia da Luta, a história de luta dos assentados e cultivar a memória de seus “heróis” - homens e mulheres - que contribuíram historicamente na luta dos Trabalhadores Sem Terra, bem como práticas e valores ligados a esta utopia.

Estimular, na sala de aula a perspectiva histórica. Conteúdos que recuperem a história dos assentamentos, a mística e símbolos do movimento. Não é possível separar a Pedagogia da Luta da Pedagogia da História, “Não há como se manter como lutador do povo sem uma perspectiva histórica” No entender dos educadores do movimento, tanto os educandos como os assentados precisam compreender suas vidas na história, sujeitos da história no

¹⁷ Caderno de educação nº 09 - MST

¹⁸ Para melhor esclarecimento das Pedagogias e como se aplicam no cotidiano escolar, consultar o Caderno de Educação 9/ MST – “Como fazemos a Escola de Educação Fundamental”.

acampamento e no assentamento. Isso significa para o MST, 2002), enxergar cada ação ou situação em um movimento entre passado, presente e futuro, e compreendê-las em suas relações com outras ações, outras situações, uma totalidade maior.

Então, a concepção da educação e da escola vai além da sala de aula. “Cada gesto, cada atividade são considerados uma aprendizagem,” valorizamos a escola, o conhecimento acumulado historicamente pela sociedade e os saberes gestados na luta dos movimentos” (Araújo, 2002).

O sujeito Sem Terra participa de todos os meios de formação engendrados na luta do movimento pela prática do cotidiano, através dos núcleos de família, nas frentes ou setores que organizam os assentamentos e acampamentos, tais como: frente de massa; setor de produção; setor de educação; setor de comunicação e propaganda; setor de finanças, animação e projetos. Nas estratégias de mobilizações, marchas, e no espaço da escola, o movimento desenvolve em todos os seus assentamentos e acampamentos, trabalho de base, cursos de formação política, de liderança, seminários com temáticas no âmbito da economia, direito, sociologia, saúde, cultura que venham contribuir para o processo de conscientização social e política.

É a própria dimensão da Pedagogia Coletiva que não deve ser dissociada da Pedagogia da luta e da história. Para Caldart (2000), as ações (ocupações, acampamentos, assentamentos, marchas, assembléias, cursos, etc.) formam o “jeito de ser Sem Terra, de “ser humano, define identidade, define sujeito social, um modo de vida”. Explica os aprendizados pessoais e coletivos que entram em jogo em cada ação desta, redefine valores, sentimentos e relações que estão no âmbito da organização política e ajudam na formulação do projeto pedagógico que são: a) formação para contestação social, rebeldia organizada; b) capacidade de indignação frente às injustiças sociais; c) vivência coletiva; d) prática dos valores de solidariedade, esperança, compromisso; e) valorização da vida, e) regaste da cultura e da identidade camponesa; f) rompe com o valor da propriedade privada e se compromete com o direito à vida; e) auto – organização; f) consciência de classe; g) cidadania; h) organizar e dividir tarefas; i) exercício da democracia; j) respeito à opinião do outro.

Desse modo a escola e seu projeto devera ter a identidade do meio rural e do MST. Forjar através das lutas escolas de qualidade, com novas relações sociais, opostas à sociedade capitalista - relações de cooperação e de solidariedade. A escola deve ser o lugar de vivência

dessas novas relações, da construção do novo homem, e da sociedade socialista. Esta pedagogia tem todo um significado especial para o movimento; nela, os Sem Terra aprendem que o coletivo é o grande sujeito da luta pela terra e também seu grande educador.

“(...) As pessoas não aprendem a ser humanas sozinhas; sem os laços de sua participação em coletivos elas não conseguem avançar na sua condição plenamente humana. Pessoas desenraizadas são pessoas desumanizadas, que não se reconhecem em nenhum passado e nem projeto de futuro.” (MST, 2002).¹⁹

Segundo Caldart (2001), o MST espera de suas escolas uma intencionalidade Política para contribuir no “enraizamento” dos educadores e educandos e práticas para desenvolver a consciência organizativa, Para isso, em vez de apenas inventar artifícios didáticos, é preciso fazer da própria escola uma coletividade, onde o tipo de relações sociais e diversas situações – problema sejam permanentes à organização e à ação coletiva.

Para isso, estimula-se a auto – organização dos alunos, a tomada de decisões, a administrar e a comandar a execução de tarefas na escola, na participação de conselhos escolares e políticos, dirigir assembléias. Todos (pais, educandos, educadores, comunidade), devem contribuir na gestão da escola, ajudar na elaboração do projeto político pedagógico. Um despertar para a consciência coletiva, para posturas reflexivas, críticas diante dos problemas e para solução dos mesmos.²⁰ A vivência coletiva exige dos participantes maior organicidade, e a experiência vem demonstrando, como a organicidade do espaço escolar guarda estreita relação com o ambiente educativo e da intencionalidade pedagógica.

A Pedagogia da Organização Coletiva, ou melhor, dos processos formativos permitem identificar uma Pedagogia do Trabalho na perspectiva humana. A educação no meio rural deve considerar as questões da terra e da reforma agrária, contribuir para formar os sujeitos Sem Terra, para o trabalho e garantia de sua permanência na terra. . A formação para o trabalho é tida como muito importante para o MST, porque esta dimensão, bem no sentido marxista, como sabemos, é a dimensão que o identifica como ser humano como cultura e como classe.

¹⁹ Caderno de Educação nº 06 - MST

²⁰ A auto – organização com autonomia para os alunos e uma experiência e uma meta a ser tencionadas nas escolas, a exemplo da Escola Construindo o Caminho, localizada em Santa Catarina no Assentamento Conquista da Fronteira e da estrutura dos cursos de formação da Pedagogia da Terra.

O MST, diz Caldart (2001), vem tentando construir um novo sentido para o trabalho do campo, identificando novas relações de produção, novos valores; como parte do movimento as escolas devem-se ocupar dessa dimensão:

Incluir as questões do mundo da produção como conteúdo de seus tempos e práticas; que desenvolvam conhecimentos, habilidades e posturas necessárias aos processos de trabalho que vêm sendo produzido na luta pela Reforma Agrária; que cultivem o trabalho como um valor humano; e que façam dele um dos seus métodos de educar seres humanos. (CALDART, 2001, p.139).

Assim a escola deve ajudar os educandos a vincular o trabalho com as demais dimensões da vida humana de modo a proporcionar experiências em várias formas de cooperação e organização de diferentes processos produtivos.

Todas as essas matrizes exigem colocar em prática a Pedagogia da Escolha, implicada nos diferentes processos formativos do movimento. Os alunos constantemente precisam tomar decisões, fazer escolhas, dimensão política e ideológica da formação humana, pois as escolhas não são apenas individuais. “Cada escolha é feita pela pessoa, movida por valores que são uma construção coletiva, com consciência política.”. Frei Beto (2000) diz que uma pessoa politizada é aquela que passou da percepção da vida como mero processo biológico para a percepção da vida como processo biográfico, histórico e coletivo. Esta também é a visão do Movimento para o qual ser Sem Terra é uma escolha pessoal, pressionada por uma condição social objetiva e movida por valores que fazem esta pessoa não se conformar com a situação de miséria. Daí exigirem das escolas formação política e ideológica dos educandos, através do estudo científico da realidade social do país e do mundo, por isso a escola precisa reforçar mais ainda o que já faz parte do movimento a dimensão político - ideológica da educação – pois querem, educar seres humanos que também sejam militantes da causa da transformação do mundo.

Esta visão de educação problematizadora deverá ser discutida e aprofundada na sala de aula, visando uma posposta de intervenção, conjuntamente com apoio e colaboração de todos os assentados. Faz-se isso apoiada na Pedagogia da Alternância com dois tempos distintos: o tempo escola e o tempo comunidade; em ambos os espaços há produção de conhecimento com pesquisa da realidade, de registro desta experiência, e de troca de conhecimento entre a escola e os assentados (pais de alunos e assentados ajudam na elaboração dos temas geradores e em pesquisas temáticas).

Estes princípios filosóficos e pedagógicos da educação defendidos e esboçado no projeto pedagógico do movimento não existem em sua totalidade em nenhuma escola de assentamento e acampamento, contudo, afirma o Movimento:

(...) seus princípios aspectos estão presentes e em funcionamento em muitos lugares. Cada idéia que aparece (...) é fruto de nossa experiência, que estão em processo. O desafio é aproveitarmos os vários passos dados, em lugares diferentes, para avançar em conjunto, sem deixar de respeitar a realidade e a criatividade de cada grupo e de cada lugar. Não queremos dar um modelo, mas sim algumas referencias para a reflexão do coletivo de cada escola. É uma reflexão que não deve parar nunca, acompanhando o movimento de nossa pratica e do conjunto do MST (MST, 2001, p.04).

Porém, o MST já definiu, e considera fundamental que suas escolas, na elaboração do seu projeto político pedagógico, incluam o projeto de formação humana ao projeto de escolarização. Escola do MST, para o coletivo de educação, é aquela que tem esta intencionalidade, construam sujeitos sociais e políticos, sujeitos históricos que assumam a identidade de lutadores do povo. Isso exige por parte dos sujeitos um movimento permanente entre ação e reflexão, de modo a irem construindo práticas pedagógicas, organizativas.

Na dinâmica da escola, aponta algumas práticas importantes para potencializar o trabalho pedagógico na formação humana. O objetivo da organização do trabalho pedagógico seria encontrar alternativas metodológicas e didáticas que facilitem a construção dos conhecimentos significativos. A pratica pedagógica da sala ser associada com outras práticas: excursões, projetos, observações etc, e o estudo da realidade desenvolvido através dos temas geradores construído pelo coletivo.

Estimula-se a prática de realização de oficinas voltadas para a capacitação de determinadas atividades pelos educandos, podem ou não envolver atividades ligadas à produção. Uma outra prática presente nos cadernos didáticos do MST é a participação dos educandos em tarefas ligadas ao funcionamento e manutenção da escola, como: criação e manutenção do parque de brinquedos da escola; cuidado com a horta; limpeza das salas, distribuição da merenda; embelezamento; construção de viveiros, criação de animais, lavoura, marcenaria, artesanato.

A prática da gestão coletiva e a participação em ações do movimento depende muito do nível de consciência política dos educadores e educandos, de como estão inseridos nos outros processos formativos do movimento, do estágio políticos organizativos de cada

assentamento. Depende ainda do momento da conjuntura de cada escola, da correlação de forças existentes no seu interior.

Face ao exposto, podemos inferir que o MST coloca a tarefa para as escolas e seus educadores de interpretar os processos formativos que se dão em todo o movimento; ao mesmo tempo, estes processos são por eles apropriados na elaboração do Projeto Político Pedagógico das Escolas, revelando existir um projeto histórico em curso na prática pedagógica da escola e dos outros processos formativos do movimento.

O MST espera que suas escolas criem realmente um ambiente educativo que ajude a colocar em prática todas as dimensões que o movimento considera fundamental para o trabalho educativo como vimos: uma formação de valores e educação da sensibilidade, trabalhando as relações sociais afetivas, visando novas condutas; deseja o cultivo da memória e aprendizado da história e para formação contínua da identidade. De modo a desenvolverem nos educandos a apropriação e produção de conhecimentos, tendo a realidade como a base da produção de conhecimentos escolares de modo que educandos e educadores saibam construir métodos de ensino que garantam o aprendizado e apreensão da realidade; educando para o trabalho e pelo trabalho; que ajude a politizar o cotidiano da comunidade com consciência política e firmeza ideológica.

A escola ajuda nesta formação quando seus sujeitos se ocupam seriamente do estudo científico da realidade social do país, quando há uma intencionalidade no diálogo com a comunidade sobre nossa postura de classe; também quando se organiza a participação concreta de educadores e educandos (MST, 2001, p.55).

Desde sua gênese, persegue uma intencionalidade, uma função estratégica para implantação da reforma agrária e da transformação social. Trata-se de uma educação que desenvolve a consciência de classe.

Ambos, MST e Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, tem como objetivo mobilizar o povo do campo para a conquista e construção de políticas públicas educação; contudo, o MST tem uma intencionalidade no seu Projeto Político Pedagógico que é a conquista da reforma agrária com um horizonte socialista.

Seu Projeto de Escolarização é centrado nas idéias socialistas de coletivo de Makarenko, caracterizado:

O coletivo é um organismo social vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. Se tudo isso não existe não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos (CAPRILES, 1989, p.90-91).

E completa para prática pedagógica:

Não podemos simplesmente educar um homem, não temos o direito de realizar um trabalho educacional, quando não temos frente aos olhos um objetivo político determinado. Um trabalho educativo que não persegue uma meta detalhada, clara e conhecida e conhecida em todos seus aspectos, é um trabalho educativo apolítico. (..) A escola tem que ser uma coletividade única na qual possam estar contido todos os processos educativos, e cada membro da coletividade deve sentir sua dependência com relação à mesma (CAPRILES :1989)

No MST, como vimos o tema da coletividade de Makarenko está presente. O MST é uma coletividade, o grande educador. As conquistas de terra, ocupações, acampamento representam para o movimento, obras coletivas. É fazendo parte desse coletivo, que as pessoas se educam. O movimento organiza-se em diversos coletivos: produção, formação, frente de massa, mulheres, finanças, comunicação e educação. No caso do coletivo de educação, tem funções que atingem os demais coletivos pela organização do trabalho pedagógico. A escola do MST será responsável em cultivar, recuperar, contestar valores, onde efetivamente aconteçam os aprendizados dos diferentes processos formativos.

A pedagogia centrada no coletivo fundamenta seu projeto histórico socialista. Contudo, não tem sido fácil para o movimento organizar coletivos nos assentamentos; é preciso organizar um sistema geral em que o trabalho esteja relacionado com uma nova prática social no interior dos assentamentos. Isto significa enfrentar vários problemas educacionais e políticos.

Outro educador evidente na proposta pedagógica do MST é Paulo Freire. Vários elementos da Pedagogia Libertadora (idéias de sujeito histórico, oprimidos e opressores, humanização, temas geradores) são encontrados na Pedagogia do Movimento.

O Movimento reconhece a contribuição desse educador para construção do seu projeto educativo, principalmente na crença que Freire depositava na pessoa humana e na sua capacidade de educar sujeitos históricos, da pedagogia que valoriza o saber do povo, ao mesmo tempo o desafia, a saber, sempre mais. Em carta ao MST, em 2002, Paulo Freire, discutiu da necessidade do movimento conhecer mais de sua própria cultura, o saber popular, saberes de sua prática social. Este gera conhecimento e deve ser valorizado, mas o

movimento, dizia ele, deveria ultrapassar esse saber, partindo da experiência dos educandos. Sugere que se articule teoria e prática, “é um direito do movimento, avançar para conhecer ainda o que não se conhece” (ibid), para evitar uma educação deslocada da realidade. Isto se tornou um princípio pedagógico nas escolas do MST. Encontra na sua Pedagogia elementos para pensar uma alternativa social. A luta do MST é pela transformação na sociedade de relações sociais que os desumanizam, então o desafio é encontrar uma educação que os humanize.

A construção de uma Pedagogia do Movimento implica também como na Pedagogia do Oprimido num método de libertação popular. Em Freire, a característica central deste método é a dialogicidade da relação educando – educador. Para o MST essa dialogicidade dá-se através da Pedagogia do Movimento em todos os espaços formativos através da ação – reflexão de todos os sujeitos. Em ambos encontramos importância do papel do sujeito na luta libertadora.

Tal como Freire, o movimento não tem uma visão conteudista da educação. Educar não é aplicar conteúdos e lições às pessoas como se fossem “depósitos bancários”. O método em Freire implica conteúdo programático da educação sempre numa relação entre na relação mediatizadora entre educandos, educadores e o povo. Podemos reconhecer elementos de uma metodologia problematizadora. Conteúdo programático diz das problemáticas e necessidades vitais que precisam ser compreendidas a partir da realidade do cotidiano dos educandos numa relação mediatizadora entre educadores e que ele chama de “universo temático” do povo ou conjunto de seus temas geradores.

No projeto educativo do MST, a organização dos conteúdos programáticos é estabelecida a partir da investigação de temas geradores – elementos da cultura dos Sem Terra. Estes são problematizados e mediados pelo diálogo entre educadores e educandos.

Portanto, com apreensão crítica do seu mundo e de suas práticas, o coletivo de educadores e o coletivo dos educandos do MST (que não são coletivos diferentes, mas o mesmo coletivo pedagógico), têm consciência de seus interesses, direitos e reivindicações. Procuram estabelecer uma organização escolar profundamente ligada ao projeto social histórico do movimento.

O MST como vimos neste capítulo, já fez sua opção de formação humana traduzida aqui em propostas concretas, do ser humano que pretende formar, e para qual sociedade.

No próximo capítulo, iremos analisar as políticas de educação, formação e as diretrizes da educação para as escolas do campo na política do governo, de modo que os movimentos conheçam seus limites na implementação do seu projeto histórico e possam criar estratégias contra todo e qualquer processo de desumanização para implantação do Projeto histórico.

5 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As décadas de 80 e 90 podem ser caracterizadas no Brasil como as décadas de implementação das reformas de caráter neoliberal, que para os trabalhadores em geral representam contra-reformas, visto diminuírem o caráter público do Estado, retirando-lhe funções e atribuições públicas e perda de direitos e conquistas históricas. São as décadas de aprofundamento de políticas econômicas monetaristas excludentes, voltadas para estimular o capital especulativo e o pagamento de uma dívida pública impagável. Avança o neoliberalismo enquanto projeto de sociabilidade e neste projeto a formação de professores é estratégica.

A educação em geral, assim como a educação superior sofrem uma grande investida para perder seu caráter público e se transformar em mercadoria, e isto é evidente no número de vagas nas escolas privadas. Chegamos ao término da década de 90 com aproximadamente 80% das matrículas do ensino superior sendo realizadas na rede privada de ensino. Neste contexto dar-se a expansão do ensino privado, o rebaixamento de exigências na formação de professores e a expansão, sem qualidade, da educação fundamental e do ensino médio.

As instituições universitárias são os principais alvos da política neoliberal de educação²¹. Dado seu papel na formação, atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, faz-se necessário, portanto, em que contexto está se dando a formação e quais as demandas dos Movimentos Sociais.

²¹ A análise foi sistematizada fazendo um paralelo entre as diversas publicações de orientação do MEC para a Universidade, e as publicações do ANDES – SN, como os Cadernos de Teses do 41º. CONAD, PNE da Sociedade Civil Organizada, Seminários do GT Formação do CONBRACE/CBCE e da bibliografia específica anexa.

5.1 REFORMA NA UNIVERSIDADE: BASE DA FORMAÇÃO

Uma grande reforma aconteceu na década de 80, na política de educação, e aprofundou-se mais ainda na década de 90 com o Governo Fernando Henrique Cardoso, principal gerente da política neoliberal. Para Paula (2001), esta reforma iniciou-se na segunda metade dos anos 60, marco da modernização do ensino superior à lógica capitalista, nos anos 70. A expansão do ensino superior foi acompanhada de critérios de burocratização, associada aos parâmetros do crescimento de especialização profissional. Nos anos 80 e 90, a busca de maior racionalização para as universidades.

Tem como característica um conjunto de medidas na garantia da poupança pública para a iniciativa privada, alavanca maior da acumulação do capital. E isto é feito com grande sutileza perversa. Lentamente, foi se criando medidas provisórias, resoluções, diretrizes e decretos, para alterar o pacto federativo, diminuir o poder legislativo, o poder sindical, e alterar as relações de trabalho para favorecer o processo de reestruturação do capital.

Tais medidas vão atingir diretamente a educação em todas as modalidades, do ensino fundamental ao superior. Uma dessas medidas homeopáticas é a descentralização dos serviços públicos, locando-os em boa parte as iniciativas privatistas e terceirizadas. Cresce a cada ano o número de organizações não-governamentais, e voluntários para socializar a miséria, herança capitalista. Vai-se consolidando a “Terceira Via”; desregulamentam-se conquistas trabalhistas, conquistas sociais, históricas, “humanizando” o capital pela desumanização que a flexibilização impõe, com o Estado abdicando de sua função de executor regulador de políticas públicas.

No caso das Instituições de Ensino Superior, os principais elementos desta reforma foram: redefinição do conceito Universidade; revisão do conceito de autonomia; reordenação na distribuição de recursos e avaliação institucional externa. Isso tem conduzido a Universidade a um processo de privatização interna, fundamentado por um discurso oficial de que as universidades seriam instituições que apontam “desperdício” na utilização dos recursos públicos, necessitando de maior “racionalização”; na verdade, se oculta a escassez de investimentos públicos para o financiamento das universidades públicas.

As reformas iniciadas no Governo Collor, para o Estado, consolida-se ainda mais no Governo Fernando Henrique Cardoso para as universidades. Fizeram parte de um Programa

de Reforma do Estado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), que passou a definir o Estado constituído de uma esfera burocrática, funções exclusivas do Estado e o setor de serviço (não exclusivas do Estado), podendo ser executadas por entidades públicas e privadas.

Para Paula (2001), o essencial dos serviços-setor nesta reforma na qual estão incluídas a cultura, a saúde, educação e a seguridade social, e onde encontramos os funcionários públicos, entre eles os professores universitários é a qualidade dos serviços prestados, tendo por princípio a eficiência e uma relação “ótima” entre “qualidade e custo”.

Esta forma da operacionalização da nova reestruturação das relações capitalistas assume várias dimensões na Universidade. Transformam a educação de direito em serviço em mercadoria e a organização estrutural da Universidade a prestadora de serviço - “balcão de serviços” e organização social.

Chauí (1999) diz que a proposta de transformar a Universidade em organização social contém elementos da instrumentalidade administrativa via flexibilização e contratos de gestão, que se diferem em vários aspectos de uma instituição social, cuja ação é referendada por reconhecimento externo e interna de legitimidade social e não na obtenção de reconhecimentos particulares de uma organização social. Isso porque, nas organizações sociais, as ações são balizadas por idéias de eficácia e de sucesso no emprego. Diferentemente de uma instituição social, a organização social não compete discutir ou questionar sua função no interior da luta de classe, como organização social administrativa, a universidade passa a ter uma instrumentalidade por não perceber-se na divisão social e política. Nesta perspectiva a Universidade deixa de defender seu caráter universal (mesmo que imaginário), cujo objetivo maior é responder a contradição, para vencer a competição.

Por sua vez, o conceito de qualidade do ensino público é alçado à categoria de competência e excelência cujo critério é o atendimento às necessidades de modernização e medida produtiva de quantidade, de tempo e de custo da produção do conhecimento, em contradição à qualidade do que se produz, em quais condições e para quem se produz.

Então, nesta nova etapa de “modernização”, a Universidade perde sua função tradicional de formação e transmissão de uma cultura livre, como produtora e disseminadora do conhecimento para toda sociedade. Há uma completa inversão de valores do trabalho docente, e da inversão da função para qual a Universidade foi criada. Função esta que foi

ampliado pelo PNE – da Sociedade Civil, cujos fins da Universidade seria a realização do avanço técnico-científico comprometido com uma relação mais eficiente do homem com o meio e com o aperfeiçoamento da formação cultural; capacitar para a profissão, mas também para a reflexão crítica e, por fim, um caráter estratégico no atendimento de demandas sociais.

Para a garantia dessas funções, a Constituição estabelece no artigo 207:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão. Sua ação sua prática social se define no reconhecimento público de sua legitimidade. (Artigo 207 da Constituição Federal)

Autonomia que também está sendo redimensionada pela política de financiamento para as IFES. Para o MEC, autonomia significa gerenciamento empresarial, através da captação de recursos com empresas privadas; flexibilizar - eliminar o Regime Jurídico Único, a dedicação exclusiva; adaptar o currículo da graduação e da pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões e às demandas das empresas; separar a docência da pesquisa, com a criação de diferentes instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas, institutos superiores de educação).

Autonomia, para o Governo FHC, é um elemento de diferenciação institucional de “status universitário”, devendo ser concedido mediante resultado de uma conceituação obtida através de critérios externos de avaliações como a avaliação do desempenho docente vinculado a uma estratégia de produtividade que vincula gratificação com desempenhos (mecanismos utilizados pelo Governo para romper com a isonomia salarial, uma das principais reivindicações do movimento docente durante a greve de 2001). Avaliação das habilidades e competências dos estudantes através do Exame Nacional dos Cursos – Provão; avaliação do desempenho institucional e da qualidade dos cursos, feita a partir das diretrizes curriculares elaboradas por especialistas designados pelo MEC²².

O que presenciamos é a liberalização do Estado do ônus financeiro, ao vincular a idéia de avaliação das IEFS, a alocação de recursos, ou seja, a distribuição de recursos mediante

²² O movimento docente, concentrado em torno do Sindicato ANDES, não são contra avaliação, mas deseja elaborar junto a sociedade um Fórum permanente para definição do Projeto Político Acadêmico das IES, criar instrumentos de avaliação externa e interna com objetivos fins: controle social dos recursos, estimular o aperfeiçoamento docente no exercício do ensino da pesquisa e das atividades de organização acadêmica, avaliação para progressão funcional e recontração.

utilização de critérios quantitativos, a valorização de desempenho, a eficiência gerencial pela competitividade máxima entre instituições e corpo técnico-administrativo. Tal política despreza os objetivos institucionais da Universidade e seus compromissos com a sociedade. Esta desigualdade nas condições de financiamento repercutirão no desempenho acadêmico, ampliando ainda mais a desigualdades no sistema de ensino superior, principalmente entre o Norte - Nordeste e o Sul-Sudeste. Configura-se ainda mais a divisão social do trabalho na produção do conhecimento científico no âmbito nacional e internacional.

Nesse sentido, podemos reunir diversas características da reforma neoliberal na Universidade, identificadas nas práticas acadêmicas e do trabalho na universidade pública, através de vários mecanismos que, conseqüentemente, estão direcionados à formação, são essas:

- atrela-se a Universidade pública ao setor produtivo, com a captação de recursos através de convênios;
- conhecimento é mediado pela eficácia produtiva - razão instrumental –a Universidade perde o sentido crítico e a reflexão filosófica; o olhar dos intelectuais para o mercado não é propositivo nem reflexivo, mas de compradores;
- avaliações institucionais que comprometem a liberdade do pensamento científico;
- processo interno privatizante; criação de fundações privadas no interior das IES;
- postura pragmática. Professores abdicam de serem intelectuais críticos, para transformarem-se em funcionários do capital que prestam serviço à sociedade de mercado. A interação da Universidade com a sociedade dá-se em forma de convênios com empresas públicas e privadas e atividades de consultorias e assessorias;
- diminui a figura do intelectual engajado, comprometido com a massa, engajado na transformação estrutural da sociedade. O engajamento se dá tão somente em nível de área profissional;
- produção cultural aos critérios de produtividade meramente quantitativos - baixa qualidade da graduação; aligeiramento da formação;
- sem recursos, aprofunda-se mais ainda a fragmentação entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
- redução do tempo da pós-graduação, e do fornecimento de bolsas de iniciação científica;
- pesquisas de cunho imediatista sem retorno para a Universidade para a formação;

- desagregação do ambiente de trabalho acadêmico com individualismo dado pelo empresariamento dos docentes e pesquisadores, frente à deteriorização das condições de trabalho; inexistência de uma carreira unificada do magistério;
- instrumentos autoritários de gestão e avaliação;
- hierarquia entre as universidades, faculdades e institutos.

A síntese, acima, refere-se a um quadro que não é homogêneo no conjunto das IFES, mas em geral todas apresentam etapas de um destes estágios. O argumento é que não há recursos para atender a necessidade de expansão do ensino superior, já que a prioridade do Estado é com o ensino fundamental. Desta forma, podemos inferir que a concessão da “Autonomia” de que trata a reforma, refere-se à desobrigação do Estado com o ensino superior público, e expansão do privado, mas com maior intervenção governamental nas públicas, através dos mecanismos avaliativos, para se fazer cumprir as reformas educacionais e garantir a veiculação do projeto político do capital.

Assim, a ideologia neoliberal vai operacionalizando por dentro das instituições superiores, as “universidades de serviço”, cujo padrão é dado pela empresa capitalista, de universidade “moderna”; moderna, nesta perspectiva, significa privatizar e terceirizar significa destruir o trabalho, a autonomia universitária. Chauí, (1999).

Para o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (1996), é preciso reverter a política da autonomia do MEC, que afixia a universidade à lógica privatizante. Lutar em favor de verbas públicas para o ensino, pesquisa e extensão, e pela democratização do ensino público.

Para O ANDES-SN, o avanço democrático da Universidade em oposição ao autoritarismo das reformas do governo FHC, dar-se-á levando em conta o seu compromisso social e suas funções principais: formar bem, produzir o saber, e servir à comunidade. Significa também que o conjunto da Universidade tem que ter condições de discutir e elaborar democraticamente políticas de ensino, pesquisa e extensão, projetos científico e cultural, com e para a sociedade, de modo que cumpra sua função social, referenciada na própria sociedade e em políticas públicas populares para a educação.

A resposta da Universidade vem sendo dada de diversas formas, pela elaboração de projetos históricos do movimento docente e técnico-administrativo, seja através de greves,

sucessivas paralisações, com debate político, seja na formulação de propostas acadêmicas curriculares que estão dizendo não a reforma, ao projeto do capital.

5.2 DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS

A reforma em curso ameaça a autonomia universitária e sujeita as instituições formadoras às pressões competitivas de mercado, alterando sua função pública bem como estabelece novas diretrizes à formação. Para Paula (2001), a reforma da Universidade, inserida na reforma do Estado, significa a adoção de um novo modelo de desenvolvimento nacional, reflexo da adoção de um projeto de capitalismo transnacionalizado. Dadas as características acima, temos cada vez mais o conhecimento e a educação subjugado à lógica do mercado e o “ethos acadêmico humanístico destruído pelo ethos tecnocrático”, o pensamento neste contexto, subjugando-se desta forma a lógica da produção do capital.

Entender esses fatos ajudam-nos a compreender em que solo está se dando a formação, que visa enquadrar as universidades públicas na lógica estrutural das políticas de educação do Banco Mundial através de programas, resoluções, diretrizes e parâmetros emitidos intensamente pelos últimos governos.

(...) As Diretrizes enviadas ao CNE revelam uma concepção de Cursos de caráter pós-médio, de formação técnico-profissionalizante, onde a ênfase está no desenvolvimento da competência técnica do futuro professor, na preocupação com os Parâmetros Curriculares Nacionais como ponto de partida e de chegada dos currículos, ao contrário da concepção científica e acadêmica que norteou as diretrizes dos demais cursos de graduação (VALLE, 2000, p. 55).

O texto refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e propostas de Estruturação Curricular dos Cursos Normais Superiores, elaboradas pelo MEC em 2000. Na visão da Associação Nacional dos Profissionais da Educação (ANFOPE), as Diretrizes trazem uma importância estratégica à formação de professores e uma concepção de formação para manutenção e consolidação da reforma educativa implementada pelo governo FCH, na Educação Básica. (ANFOPE, 2000).

Quando falamos em formação de professores, devemos analisar os distintos projetos que se contrapõem sua natureza e seu projeto histórico. A academia defronta-se com projetos que prioriza as políticas veiculadas por organismos internacionais e procura adequar a

formação dos educadores às demandas do mercado globalizado, (PNE/ MEC) e outro pautado na lógica dos movimentos sociais, que defendem a formação do profissional da educação de forma contextualizada e em consonância com os problemas sociais mais amplos como o PNE da sociedade, pautado no IV Congresso Nacional de Educação em 2000.

Como as transformações do mundo do trabalho vêm exigindo treinamento especializado, interessa às economias globais separar treinamento e educação, retirando dos ministérios da educação os programas de formação profissional, como forma de aumentar a flexibilidade dos currículos; flexibilizar os requisitos para ingresso e a duração dos cursos. Com a idéia de que o país precisa recuperar sua competitividade; a educação passa a ser concebida a partir do cálculo econômico de custos e retornos, subordinados à perspectiva social da educação e do conhecimento a uma lógica econômica.

(.) Para Educação Básica se cria uma serie de mediadas (FUNDEF, ENEM, Diretrizes Curriculares, Parâmetros Curriculares) que no conjunto vai formando, adaptando e conformando o trabalhador no plano psicofísico, intelectual e emocional às novas bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção. (FRIGOTTO, 1995 p.11)

Configura-se uma crescente unanimidade do discurso da “modernidade” em defesa da escola básica de qualidade, porque supõe alavanca do desenvolvimento capitalista nos países subdesenvolvidos, solução para redução da pobreza. A educação é alçada à categoria do capital humano, - a famosa teoria de Schultz – que define educação como fator de qualificação, medida pela escolaridade da população e, ou seja, quanto maior o estoque de capital humano de um dado país maior será seu crescimento. Frigotto (1995).

Incorpora-se a escolarização, a prática, conceitos, e categorias à ordem econômica como: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total e a formação: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, poligognição, polivalência e formação abstrata.

Com este princípio, o PNE/ MEC – Plano Nacional de Educação, distante do ideário defendido pelos movimentos sociais, mas de acordo com as orientações dos organismos internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), e Organização Mundial do Comércio (OMC), para os países do Terceiro Mundo, vai defender treinamentos rápidos para que leigos possam assumir a função docente, sem o nível de escolarização adequado; política do voluntariado e a iniciativa de órgãos não-governamentais para formação; qualificação em massa, dando ênfase à quantidade em detrimento da qualidade com

soluções aligeiradas de capacitação como a formação a distância, cursos modulares, deixando subentendida a retomada das licenciaturas curtas, para a qualificação mínima dos professores.

Este também foi o modelo adotado para a política de formação dos professores do campo e explicitada nas Diretrizes Curriculares (artigo 12, Anexo A). Prevê a formação dos educadores “para docência de educação infantil e ensino fundamental nos anos iniciais a ser feita em cursos de nível médio, na modalidade normal”. A modalidade normal é feita em instituições de ensino de caráter técnico – profissional e não em universidades; para o curso normal não é exigida a pesquisa científica, a produção de conhecimento, o professor torna-se um tarefeiro. As diretrizes consolidam uma série de artigos que concretizam a proposta do PNE/MEC, propõem a redução da duração desses cursos, fora das universidades em nome da flexibilidade, incorporando o viés da contenção de gastos, negando a esses profissionais o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No PNE da sociedade²³, ao contrário do PNE/MEC, defende implementação de políticas públicas de formação básica inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação, tendo em vista a necessidade do avanço científico e tecnológico que contribua para o desenvolvimento soberano do país e atenda às necessidades do povo brasileiro, especialmente com o aumento das verbas públicas destinadas à pesquisa e à capacitação profissional; sólida formação teórica e interdisciplinar, que favoreça uma ampla compreensão do processo educacional como prática social e com a identificação clara de seus determinantes. Propõe que a formação do professor contemple vivências e discussões em torno de diferentes manifestações culturais. Que assuma a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador da relação teoria e prática, concebendo o profissional da educação como intelectual construtor e desconstrutor de saberes, capaz de intervir e transformar a realidade social, da educação, da sociedade.

Em ambos os planos, a educação é estratégica para o desenvolvimento do país. Mas, diferente do PNE/ MEC, e das orientações dos organismos internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), e Organização Mundial do Comércio (OMC), para os países do Terceiro Mundo, no PNE/da sociedade está explícito o reconhecimento do educando e educador como sujeitos de direitos; logo, a concepção de educação é de uma outra dimensão, porque é diferente educar alguém que consideramos sujeito, de alguém que

²³ Elaborado por diferentes segmentos da sociedade integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e sistematizado no IV CONED.

consideramos uma mercadoria ou esteja prestando um serviço. Isso muda completamente a direção da política pública.²⁴

Os ajustes da reforma educacional na Universidade para implementação da Educação Básica idealizada pelos organismos internacionais não se dão sem conflito. Nos últimos anos tem tido forte resistência da comunidade acadêmica ao processo²⁵. As resistências são de diversas ordens; desde uma greve legal, a proposições construídas por coletivos de pesquisadores e segmentos da sociedade civil, como o PNE da sociedade.

Estas entidades apresentam “elementos para a reconceptualização curricular, para além de meras inovações curriculares, pela via de diretrizes que, na essência, não alteram os pilares do currículo, a saber: o processo de trabalho pedagógico e de relações de poder e de comunicação. (TAFFAREL, 1998, p.22).

Para Taffarel (ibid), frente ao processo em curso, é preciso reconhecer quais as reivindicações dos movimentos sociais organizados e quais as possibilidades de reconceptualização do currículo na perspectiva da filosofia da práxis para atender a tais reivindicações e demandas. Como indicadores preliminares da reconceptualização dos currículos, apresenta o seguinte:

- reconceptualização da prática, do processo de trabalho pedagógico, que implica a formação continuada de professores das IES, na perspectiva de novas relações do trabalho pedagógico, na produção do conhecimento para a formação acadêmica consistente e socialmente relevante e na consideração do plano de carreira e política de capacitação docente;
- a valorização do trabalho pedagógico como essencial. A valorização da profissionalização, do exercício do magistério superior, reconhecendo-se como essência, historicamente construída, da intervenção profissional, o ato pedagógico no trato dos conhecimentos científicos que dão direção ao processo de formação humana;
- sólida formação teórica com base no trabalho de pesquisa, tendo o trabalho como princípio educativo; (...);

²⁴ A inclusão, na organização Mundial do Comércio (OMC), da educação superior como bem de importação e exportação a ser comercializado no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços – GATS – deve ser firmado por 134 países em 2006, é assunto de grande debate na academia e no parlamento. (Educação: mercadoria de exportação?). Câmara dos Deputados, Comissão de Educação, Cultura e Desporto, 2003)

²⁵ A resistência são várias mas tornou-se visível para a sociedade pelas sucessivas paralisações e greves contra a privatização da universidade engendradas pelos o movimento docente e dos servidores técnicos administrativos durante o governo FHC.

- a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade contraditória e complexa; o trabalho partilhado/coletivo, a construção do conhecimento interveniente; (...);
- novas formas de relação/unidade teoria-prática, na base do trato com o conhecimento, na produção do conhecimento;
- Novas relações entre professores e alunos, de responsabilidades mútuas (...);
- a superação da divisão e fragmentação nas habilitações, entre formação acadêmica e profissional; e a auto-organização do coletivo, para a autonomia, e a criatividade de responsabilidade social. (p.23)

Estes indicadores constituem o conjunto de elementos para uma política global de formação de professores reivindicados atualmente pela sociedade brasileira, através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (PNE – da Sociedade), (CONED, 2000) e pela ANFOPE (1998).

5.3 DIRETRIZES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA O CAMPO

A defesa da Educação Básica do Campo, reivindicado pela Via Campesina, no Fórum Nacional da Articulação, entende a educação como um direito público, que não pode ser negado ou comercializado, embora a idéia de educação, como um serviço comercializável, já imprimiu características à escolarização do campo.

Estas características podem ser apreendidas nas análises da legislação, projetos e programas de governo e no lugar que ocupa a educação rural na LEI 9.394/96, no Plano Nacional de Educação, nas Diretrizes Operacionais para Educação nas Escolas do Campo e na proposta de educação do PNDRS – Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, elaborada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário.(Apêndice C)

Aprofundaremos nossa análise principalmente em dois documentos básicos que estiveram em debate nos encontros realizados pelos movimentos campestinos, durante 2002: o das Diretrizes do Campo e o da proposta de educação do PNDRS – Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, foram aprovadas pela Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, recebeu grande destaque durante o “Seminário Nacional Por Uma Educação Básica do Campo”, realizado em Brasília,

em novembro de 2002, através da exposição da conselheira Edla Soares/CNE, principal relatora do parecer das Diretrizes do Campo.

Nas sua exposição situou a Educação do Campo no conjunto da Política de Educação do País. Fez referência ao Sistema de Educação no Brasil, destacando que o perfil da municipalização do ensino fundamental²⁶ e de privatização do ensino superior:

“São 35 milhões matriculados no ensino fundamental, dos quais, 17 milhões estudam em escolas municipais, e 14 milhões, na proporção que vem decrescendo, na rede estadual. As universidades públicas acresceram suas vagas em 33% , as escolas privadas ampliaram suas matrículas no ensino superior em 86% (...). A rede privada ampliou em 86% suas vagas no ensino superior, e as federais não chegaram a 40% se com a educação infantil cresceu a privatização, demonstra que financiamento no Brasil é uma vergonha!. O FUNDEF, em que pese ter contribuído para disciplinar os recursos, ele instalou a socialização da miséria”(..). O Governo FHC, discriminou a Educação de Jovens e Adultos, esqueceu da Educação Infantil, e determinou um custo-aluno “miserável” para financiar o Ensino” (informação verbal).

A crítica da relatora diz respeito a criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para o qual cumpre a direção da função política do Estado, nos anos 90, que passou de executor da política nacional, a regulador ou coordenador. Nesta função, o Estado institui o FUNDEF como a principal política financiadora da Educação Básica, descentralizando para estados e municípios a Educação Básica. Mas como acontece no ensino superior, descentraliza as funções e aumenta o controle sobre as instituições com definições de avaliações e diretrizes.

Com o FUNDEF, o Estado deveria repassar para os municípios o valor correspondente ao número de alunos matriculado anualmente, o chamado valor custo – aluno. Mas, análises precisas sobre os rumos da política educacional da última década, como as do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, identificam que o valor estipulado pelo Governo em 1998, de R\$ 315,00 para alunos da 1ª à 4ª série e de R\$ 349,65 para 5ª à 8ª série, deveria ser de US\$ 1.000, por aluno, calculado com base em 20% da renda *per capita* nacional, equivalente ao praticado nos países mais desenvolvidos, ou seja, aqueles países que têm a educação como prioridade. Embora o discurso oficial seja o de valorizar o Ensino Fundamental, supostamente beneficiado pela EC N. 14 (que criou o FUNDEF), na realidade o PNE/MEC procurou desvencilhar a União da sua responsabilidade com a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo, diminuindo o percentual de 50% para 30% dos 18% dos

²⁶ Este tema merece aprofundamentos teóricos, que poderá ser realizado na continuidade dos estudos.

recursos do percentual de suas receita vinculada à educação, conforme definia o Art. 60 das Disposições Transitórias da C.F./88, que, por sinal, nunca foi cumprido pelo Governo FHC.(CONED, 2002)

Uma outra análise deste segmento encontra-se no combate aos vetos presidenciais a Lei n. 10.172/201 (PNE do Governo), que incidiram basicamente sobre o financiamento estatal da educação, em especial sobre a destinação de 7% do PIB para a educação pública. Denunciam que a maior inconsistência do PNE/MEC está na previsão do percentual do PIB destinado à educação em uma década. Isto porque, partindo de uma estimativa de 4,53% do PIB de recursos públicos disponíveis para a educação hoje, o plano do MEC espera atingir até o final da década, somente 6,5% do PIB, incluindo aí 1% do setor privado. Os 4,53% representam apenas uma mera estimativa, e não recursos realmente aplicados à educação. De acordo com o diagnóstico do PNE/MEC da Sociedade, o Governo federal aplica apenas 2,5% do PIB em despesas correntes com a educação.

Para as escolas do campo, a Lei 9424/96 do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, no artigo 2º, determina a diferenciação do custo-aluno pelo poder público:

- I – as responsabilidades próprias da União, dos Estados do Distrito Federal e dos municípios com atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;
- II - as especificidade do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais.
- III - Remuneração digna, inclusão nos plano de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62, e 67 da LDB (1996) (RESOLUÇÃO CEB Nº. 1, 04/ 2002).

Nesse sentido, reconhece-se que as composições dos elementos da educação do campo são tão mais complexos e diversificados quanto à composição dos elementos do ensino regular urbano; porém o Governo FHC não definiu este custo-aluno diferenciado. Este dispositivo, segundo Edla Soares, demanda no esforço de indicar nas condições de financiamento do ensino fundamental, a possibilidade de alterar a qualidade da relação entre o rural e o urbano.

A municipalização com a política do FUNDEF, vem alterando a realidade do campo, principalmente com o maior número de escolas nucleares, distante, muitas vezes do núcleo familiar e produtivo do aluno²⁷.

Para Morgi (2003), as escolas do meio rural é um centro de referência cultural, um local agregador das relações entre famílias, gerações, vizinhos; muitas vezes é lá que acontecem casamentos, festas públicas e reuniões da comunidade. O fechamento das escolas no meio rural baseado na relação (nucleação) só se justifica como último recurso, pois mede a importância da escola apenas na lógica do investimento material e de recursos humanos.

Tratada na condição de programa, e de forma residual, caberia aos sujeitos lutarem para que a educação do campo alcance a categoria de política pública, com dotação orçamentária, acionando o poder estadual e municipal, quando não cumprirem as suas obrigação com as ofertas deste atendimento.

O parecer da conselheira vê também alguns avanços na LDB, conquistas dos setores progressistas, especificamente o Art.28, quando instrui que as escolas do campo devem fazer as “adequações” e não “adaptações” necessárias aos seus Sistemas de ensino:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho a zona rural

Reconhece o direito à diversidade cultural e a diferença do campo, aos processos específicos de ensino e aprendizagem do campo, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural.

No artigo 26 desta mesma Lei, garante-se aos currículos do Ensino Fundamental e Médio uma base comum, com direito de completá-la com “uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

²⁷ Durante o Fórum - Bahia, realizado em agosto de 2002, os professores denunciaram questões relativas à Municipalização: em áreas de litígio (área indígena) por exemplo os gestores municipais não estão disponibilizando as verbas do FUNDEF; irregularidade das Prefeituras com o transporte escolar do professores e alunos; professores municipais denunciaram as condições precárias dos transportes escolares; demissão de professores e insatisfações da distancia das escolas das residências dos alunos.

Estas inovações são pontuais e continuam a predominar nos textos legais, principalmente no PNE, a dicotomia entre rural e urbano, com a submissão da escola do campo à cidade. Estabelece-se como meta no PNE a universalização das quatro séries iniciais do ensino fundamental e não oito como manda a LDB, em substituição das classes isoladas e unidocentes existentes no campo. Insiste-se na dualidade com supremacia a representação urbana da realidade, onde o sentido das escolas campo é estabelecido a partir da cidade.

Para Fernandes (2002)²⁸, importa neste contexto recuperar o conceito de território, porque no Brasil, quando se define perímetro urbano ou rural não se pensa no território, se pensa em área, em lugar e nossas cidades são definidas pelo caráter urbano, mesmo os municípios que possuem cinco mil habitantes, que vivem predominantemente da agricultura e da pecuária, tem uma concepção totalmente urbana e todas as políticas públicas que são criadas são montadas somente para aquele núcleo onde as pessoas estão concentradas.

Para a parecerista Edla Soares (informação verbal),²⁹ a visão urbana idealizada para o campo e presente nos textos legais, sempre foram na direção de esconder e minimizar os conflitos do campo, “esconde os conflitos que a sociedade democrática tem de administrar e exercer, para garantir que o campo represente uma dimensão inegociável da qualidade da vida coletiva do país”. Isto significa pontuar os projetos de reforma agrária que tem como central a propriedade da terra.

O desafio para os pedagogos e pedagogas do campo e da cidade é superar nas formulações da educação, a dicotomia histórica entre campo cidade, trabalho manual e intelectual, que pode ser impulsionada por uma dinâmica na direção da democratização do acesso à terra, reforma agrária dos trabalhadores que prevê a democratização da educação escolar como direito público e dever do Estado com qualidade social.

Podemos inferir que, embora o paradigma de representação social urbana de educação esteja presente nos textos legais e este ser o modelo da maioria das escolas do campo, este paradigma na sua essência não é a submissão do campo ao urbano, mas do campo ao capital, porque historicamente o capitalismo vem imprimindo seu modelo de educação, tanto no campo como na cidade. Aquilo que aparentemente é a submissão do campo à cidade,

²⁸ Participação no Painel, Políticas Públicas para Educação do Campo, no Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo. Brasília, Nov/ 2002

²⁹ Participação no Painel – já citado

expressa, na verdade, a natureza de como o capitalismo penetrou no campo via modernização agrícola, via escola, via parâmetros curriculares, via diretrizes.

A luta de classe do campo não deve ser entendida apenas como momento de confronto armado pela retomada de uma terra entre classes, mas como o conjunto de procedimentos institucionais, jurídicos, políticos, pedagógicos, culturais usados pela classe dominante para manter a dominação.

Na luta pela reforma agrária, movimenta-se conquistas de políticas públicas, traduzidas e impulsionada na luta pela democratização do acesso à terra e da democratização da educação escolar, de todos e dever do Estado.

Há, em curso, uma luta para garantir a educação do campo que ainda não é em sua plenitude, mas avança, constituindo as pautas de reivindicações dos movimentos sociais, tanto na cidade como no campo.

É de posse da Lei que os movimentos ocupam secretarias da Educação exigindo escolas para áreas de assentamento, que os movimento estão conseguindo alguns avanços da educação do campo nas Cartas Constitucionais dos Estados e nos diversos Sistemas de Ensino, através de seus órgãos normativos, a exemplo do Estado do Amapá ao garantir o oferecimento de infra-estrutura necessária aos professores em escolas rurais. O Estado Rio Grande do Sul, quando assegura que, em cada área rural com ensino incompleto, haverá uma escola central de ensino fundamental e o estado elaborará política para o ensino fundamental e médio de orientação e formação profissional, visando, entre outras finalidades, auxiliar, através, do ensino agrícola, a implantação da reforma agrária. Em outros estados foram inseridos regulamentos para calendário escolar adequado ao campo, propostas pedagógicas diferenciadas, currículos abertos à representação cultural, formação de profissionais e trabalhadores, estabelecimento de ensino técnico-industrial, introdução de escolas técnicas agrícolas etc, conforme podemos constar na leitura do parecer que precede a Resolução das Diretrizes do Campo.

Na percepção da parecerista o grande mérito da conquista das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo é trazer à memória a luta pela terra e a luta pela escolarização.

“(..) apontam para o futuro, recompondo a partir da memória coletiva o passado, (aliás, temos que recuperar a significação das lutas do passado

porque só assim podemos evitar repetições de situações de opressão no presente), ressignificar o passado e buscar as lutas de resistência do passado na sua memória coletiva, significa também construir um presente que sinaliza futuro da democratização da vida do campo” (comunicação verbal supra)

Nesta perspectiva, a conquista das Diretrizes representa a afirmação política de projetos que já estavam em movimento. Consolida idéias e visões de mundo dos diferentes sujeitos sociais que estão em luta reais pelo direito à Educação Básica.

As diretrizes foram consideradas pelos movimentos, um avanço de suas lutas e um instrumento para continuar lutando pela escola do campo.

“avanço que não podemos desconsiderar, num país onde a gente só anda para trás, eu diria que estas diretrizes é um passo de gigante para frente. E a gente tem hoje um elemento importante para continuar lutando pela escola do campo, pela educação do campo; eu diria que estas diretrizes é um passo de gigante para frente. A gente tem hoje um elemento importante para continuar lutando pela escola do campo, pela educação do campo”. (comunicação verbal)³⁰

O primeiro avanço que devemos destacar como conquista dos movimentos nesta resolução, é o reconhecimento legal das escolas do campo e de suas especificidades, com modos de vida próprios e espaço constituído de diversas identidades rurais. A identidade da escola do campo é definida por questões inerentes à sua realidade, à memória coletiva da rede de ciência e tecnologia e na defesa de projetos que associem as soluções exigidas à qualidade social da vida coletiva do país.

A segunda conquista é a afirmação da educação como direito e dever do Estado (artigo 3º) e o estabelecimento da competência dos estados, municípios e União com a educação do campo. (artigo 6º); Terceira, firma-se o compromisso da construção de um projeto institucional das escolas do campo, com todos os setores comprometidos com a universalização escolar e com qualidade social, pela investigação e articulação de experiências e estudos para o mundo do trabalho, e para o desenvolvimento social do campo (artigo 4º) e no artigo 5º, defende que as propostas pedagógicas das escolas contemplem a diversidade do campo em todos seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnias, ou seja, a idéia de um currículo aberto

³⁰ Depoimento do Professor Bernardo Mançano durante a exposição do Painel: Políticas Públicas para a Educação do Campo realizado em Brasília no Seminário Nacional promovido pela Articulação Nacional Por uma Educação do Campo em novembro de 2002.

Lembrando que, diferentemente dos Parâmetros Curriculares, as Diretrizes são “mandatárias”, já estão estabelecidas, acordadas e aprovadas. A Resolução (CNE/CEB, 2002), traz implícito avanços, mas também retrocessos. Neste momento, dá-se um aguçamento da luta de classe junto aos conselhos estaduais e municipais e secretarias de educação, em favor da regulamentação das diretrizes de forma que venha representar verdadeiramente um processo de democratização do acesso à escola do campo.

No plano legal desta Resolução, os empecilhos ao projeto da escola do campo são percebidos na imprecisão de alguns artigos, deixando margem a outras interpretações. A exemplo, temos o poder público, no caso o Governo Federal, em regime de colaboração, que irá proporcionar a Educação Infantil nas escolas do campo, porém não cria ou estabelece os mecanismos de recurso, visto que a única fonte de financiamento colocada pela Resolução é o FUNDEF e, como já sabemos, permanece fora desta fonte a Educação Infantil, bem como a Educação de Jovens e Adultos.

No artigo 2º da Resolução, o projeto institucional das escolas do campo é adequado às Diretrizes Curriculares (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, de Nível Técnico, Educação Especial, Educação Indígena), e no artigo 5º as propostas pedagógicas da escola do campo deverão ser desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e as Diretrizes de Educação Profissional. Com isso, as escolas do campo, que num primeiro momento são reconhecidas, pela sua especificidade rural, e diversidade de experiências vêm-se limitadas, subordinadas à base filosófica produtivista, principalmente da Educação Profissional.

Tais Diretrizes são orientadas pela teoria do capital, humano, e o ensino do campo está focalizado nos segmentos tidos como rentáveis; o Ensino Fundamental e a Educação Profissionalizante. Os projetos pedagógicos são norteados ao “modelo de competências, isto significaria também, por exemplo, atrelar a diversidade das experiências educacionais do campo, até então sem controle do Estado à estas diretrizes, um tremendo retrocesso” (Lima, 2002).

A concepção de educação e da formação presente nesta diretriz difere muito da visão existente no parecer das Diretrizes da Educação do Campo. A educação é, sobretudo, uma “educação no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a

uma humanidade mais plena e feliz” (Kolling: 1:1999), bem diferente da educação para habilitar profissionais para o mercado, do aluno empreendedor, presente nas diretrizes da Educação Profissional.

Já o PNDRS – Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável abrange não só uma proposta de escolarização, como uma proposta de planejamento para o campo brasileiro, até 2007. Esta proposta foi sendo construída ao longo de 2002 com diferentes movimentos sociais do meio rural, sindicatos rurais, organizações não-governamentais e instituições que desenvolvem projetos na área rural.³¹

A versão oficial do Plano Nacional de Desenvolvimento Rural possui quatro temáticas: democratização do acesso à propriedade da terra; fortalecimento da agricultura familiar; renovação da Educação Rural; diversificação das Economias Rurais – Estas temáticas foram sendo alteradas (mas não sua essência, já que, tem como princípio maior aplicação dos princípios e idéias educacionais do discurso neoliberal da educação), com propostas colhidas em seminários realizados nos diferentes estados da federação, com a participação da sociedade civil organizada, visando legitimar a proposta. “isto é muito comum, no atual governo (FHC- sic), na redação dos documentos governamentais que exigem participação popular. Aceita-se tudo, mas não se amarra nada, exceto o que interessa à lógica hegemônica” (Lima: 2002).

O fomentador da proposta foi o Ministério do Desenvolvimento Agrário, do Governo FHC, precisamente o CNRS – O Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, Ministério do Desenvolvimento Agrário, que tinha como objetivo entregar ao Governo Lula em novembro de 2002, uma proposta de desenvolvimento para o campo. O CNRS, além da equipe oficial, é formado por representantes de diversas entidades da sociedade civil organizada, constituídos em Câmaras. A de educação possui, por exemplo, representantes do MEC, UNDIME, CONDSEF, ONGs Sindicatos, e Movimentos Sociais.

Na Bahia, o seminário foi realizado em outubro com a participação de representantes da CONTAG, FETAG, CUT, Universidades Federal da Bahia e as Estaduais, ONGs, SEBRAE, MST, INCRA, secretarias de educação municipais, e prefeituras. Durante dois dias o grupo debateu os seguintes temas: Contextualização do Brasil Rural e objetivos gerais do

³¹ O Fórum Bahia, discutiu a primeira versão deste plano no IV encontro de agosto de 2002 em Salvador.

PNDRS; acesso à terra e reforma agrária; fortalecimento da agricultura familiar; diversificação das economias rurais; e educação rural.

No conjunto, o plano tem como base filosófica a teoria do capital humano. A educação é concebida na esfera do econômico, dos custos e retorno, subordinando as perspectivas sociais da educação e do conhecimento a uma lógica do capital, expresso logo no início do projeto:

Houve sistemática falta de investimentos e de focalização na Educação Rural. As políticas de universalização com flexibilização da legislação, descentralização dos recursos, formação dos professores, definição de parâmetros curriculares tiveram impactos positivos na Educação Rural. Mas foram e são insuficiente para mudar a Educação Rural. Como resultado, a qualidade da escolas rurais (que são todas dos municípios rurais), é muito inferior aos dos municípios urbanos. Além disso, é comum que a necessidade dos pobres de mobilizar o trabalho de toda a família para gerar renda dificulta a frequência à escola de seus filhos, ou as condições de saúde e nutricionais limitam muito sua capacidade de aprendizado. O resultado é que a pobreza perpetuada pelo baixo investimento de capital humano, faz com que as novas gerações permaneçam despreparadas a empreender novos negócios e em completa desvantagem nos mercados de trabalho. (CNRRS /PNDRS, 2002, p.19)

E em um outro parágrafo, desvia a educação da questão estrutural e da responsabilidade do Estado, preferindo acusar os movimentos sociais como principais culpados da baixa qualidade escolar.

(.) durante muitas décadas estes incorporaram o discurso de que a educação formal não contribuía para o processo de concretização das classes subalternas. Para dar maior sentido às suas práticas, interessava estimular e promover a educação política, comunitária sindical conscientizadora. Desse modo, além de negar a escola como espaço de contradição de diferentes concepções e prática, terminam manter a educação fora da realidade (CNRS/PNDRS, 2002).

Acontece que o Estado sempre atrelou a educação rural a projetos, a programas e campanhas³², e não à política Pública de Educação. Encontrou sim, ao longo da história, forte resistência dos sujeitos sociais do campo não a educação formal, mas ao estatismo informal da educação rural com propostas de educação alheias às suas problemáticas específicas, a programas que não consideravam a dinâmica pedagógica dos professores do campo, em alguns casos até mesmo substituía o educador pelo técnico rural. (Leite: 2002).

³² Para uma compreensão da trajetória histórica da escola rural e dos programas adotados pelos Governos da República Velha, a LDB. 9.394/96, indicamos a leitura do livro “Escola Rural: urbanização e políticas educacionais” de Sergio Celani Leite.

Assim, desde a década de 50, os movimentos sociais do campo empreenderam uma luta pela educação, como os movimentos das Ligas Camponesas apoiados pelos setores progressistas da igreja católica. E na década de 60, junta-se a esta luta os movimentos populares, como centros Populares de Cultura (CPC) e posteriormente como os movimentos Educacionais de Base (MEB). A partir da década de 80, através de ações isoladas de seus movimentos e / ou com ações articuladas nacionalmente em defesa da Educação Básica.

Nada mais justo os movimentos de educação popular do passado e hoje serem formadores de consciências políticas e de denúncias da intencionalidade da política econômica para o campo, concentrador de latifúndios e de grandes tensões sociais. Até porque a política de educação residual para o campo prossegue, e mesmo, após LDB (1996), Plano Nacional de Educação (2001), encontramos propostas de Educação para o campo vinculados ao Ministério da Agricultura e não ao Ministério da Educação.

Quanto à crítica dirigida aos movimentos, de elaborarem propostas fora da realidade, não procede, demonstra na verdade que a política de educação rural nunca reconheceu o saber popular, nem a Educação Popular, e nem poderia porque justamente um dos princípios da Educação Popular que é o da “cidadania consciente” é negada pelos ideólogos do PNDRS.

(...) dialeticamente percebido, no confronto entre escola formal/ tradicional e educação informal/popular, Freire rompeu com a dicotomia até então conhecida e vivenciada pela escola brasileira, na tentativa de possibilitar uma educação voltada para a solidariedade, para a práxis, em que o elemento político social, econômico e cultural constitui a tecedura do processo de ensino/ aprendizagem e da cidadania consciente (LEITE, 1999).

Há de se desconfiar (sic) de propostas de desenvolvimento para o rural quando convoca os movimentos como “parceiros”, mas, acusa-os pela situação da baixa qualidade da escolarização do campo, e nega o papel histórico da Educação Popular.

O PNDRS tem na sua base a idéia de racionalidade dos recursos, formada por ações pontuais de desenvolvimento microrregião sustentável. Abrange uma unidade territorial, com vários municípios, ou seja, um consorcio de municípios. Para sua concretização faz-se necessário, segundo os idealizadores do plano, alterar a concepção de “território rural”, que passa a ser compreendido como todo o perímetro denominado urbano ou rural dos municípios. A nova territorialização abrangerá também, toda população do município rural que deverá ser atendida pela “E.R.” - Educação Rural.

A escola passa a cumprir uma função estratégica formativa da política de desenvolvimento econômico de uma região, divididas por “vocações” produtivas, pois dela depende em grande parte, o desenvolvimento de competências (capital humano), e do fortalecimento do “capital social” que é ajudar as pessoas a trabalharem suas relações e se articularem para atingir objetivos comuns. Além desses “capitais”, a escola no PNDRS agrega a função de formar a comunidade para o conhecimento, valorização e uso sustentável dos recursos (capital natural); devendo ainda desenvolver competências para “otimizar” os “capitais físicos e financeiros”.

Nesta proposta, a escola deverá ser incentivadora do protagonismo juvenil, ou seja, capacitar os educandos a serem empreendedores de desenvolvimento regionais, fará isso aproveitando o potencial da cultura rural, utilizando trabalho familiar como fator para multiplicar o capital humano, articulado às experiências dos movimentos sociais para promoção do desenvolvimento sustentável nos diferentes espaços.

O planejamento estratégico do PNDRS estabelece ações, indicadores e metas a serem atingidas até 2007 como, por exemplo:

- formação de escolas nucleares, de Ensino Fundamental e Médio – Profissionalizante, contextualizada para Proposta da Educação Rural;
- adequação de calendários e professores volantes com equipes comunitárias de alfabetização;
- vincular a Educação de jovens e adultos a cursos profissionalizantes;
- qualificação das escolas multisseriadas pela implantação do modelo da Escola Ativa;
- aumentar a oferta de cursos técnicos e tecnológicos de 2º e 3º graus.
- universalização da Educação Básica;
- estímulo econômico para empresas que financiem jovens trabalhadores das escolas profissionalizantes;
- implantar escolas fundamentais e de nível médio baseadas na Pedagogia da Alternância;
- implementar nas universidades brasileiras cursos permanentes para formação de monitores em alternância;

- implantação de uma Escola Nacional de Referência em Desenvolvimento Sustentável, para formação e desenvolvimento metodológico e de suporte ao Plano, e uma Escola Rural de Desenvolvimento Sustentável por Região;

Neste plano, as escolas regulares e não-formais, serão responsáveis em desenvolver com os alunos projetos “empreendedores para campo, utilizando-se da metodologia da Escola Família Agrícola para escolas regulares.

Os grupos de discussão em Seminário realizado em outubro de 2002, na Bahia, fizeram críticas, sobretudo à natureza econômica do PNDRS, sugerem emendas à proposta do plano como, por exemplo, colocar uma breve reconstituição da história das lutas políticas em defesa da agricultura familiar. O Fórum Estadual de Educação do Campo alertou para o risco da perda da utopia de um outro modelo de sociedade, porque o documento inicialmente proposto pelo do PNDRS “repousa numa perspectiva muito instrumental, de integração ao modelo capitalista, que se estrutura em termos de livre mercado e nessa perspectiva, grande parte da população excluída não teria mais recuperação e nem importância para o desenvolvimento”.

Solicitam que sejam observadas as heterogeneidades rurais no Brasil, tanto regionais quanto socioculturais, para elaboração de políticas públicas de desenvolvimento rural sustentável e estas não podem desconhecer diversidades evidentes – históricas, sociais, culturais, climáticas e sistemas de produção. Temem pela uniformidade do plano, típico do planejamento brasileiro, quando uma experiência de “sucesso” em determinada região acaba virando receita para outras.

No PNDRS, repete-se a redução do papel Estado para proporcionar os direitos sociais, e a educação passa a ser de responsabilidade da sociedade civil, conforme as diretrizes do PNE/ MEC. A prioridade é com a educação básica e com a substituição do ensino propedêutico médio e pós-médio para cursos de natureza profissionalizante e técnico-operacional, negando aos trabalhadores do campo mais uma vez o ensino técnico científico e o conhecimento cultural acumulado.

Tal como nas Diretrizes da Escola do Campo, o PNDRS foi adequado às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional. Segundo a proposta de escolarização, forma-se para o nível técnico e o nível tecnológico. O nível técnico pode ser realizado por

alunos matriculados no nível médio paralelo ou depois de concluído. O nível tecnológico é o chamado pós – médio; são cursos rápidos e flexíveis. Por isso estes organismos financiam e estimulam abertura desses cursos, que são mais rápidos e adequados à demanda do capital, à visão de educação a custo – efetivo.

O Fórum Estadual de Educação do Campo da Bahia, realizado em agosto de 2002, encaminhou ao CNDRS alguns substitutos e considerações à proposta do PNDRS:

- a nucleação prevista das escolas de Ensino Fundamental deve respeitar a identidade de cada localidade, sem prejuízos aos educandos com garantia e permanência nos espaços socioculturais e aos professores a permanência em salas de aulas com estrutura física e material didático apropriado às condições de funcionamento;
- substituir nos termos do projeto “capacitação profissional, por capacitação integral;
- inclusão do ensino superior no PNDRS;
- ensino que articule o meio sócio-profissional;
- contemplar, no projeto, as diferentes experiências educativas dos movimentos sociais e não exclusivamente as das Escolas de Alternância como previsto no Plano;
- garantir aos movimentos sociais e à sociedade local, a co-gestão, do projeto;
- elaboração de planos de produções locais a partir das potencialidades da região, envolvendo as escolas e com impacto nos currículos;
- definir a formação dos professores, e quem será o responsável.

A exclusividade das Escolas de Alternância adotada pelo PNDRS como modelo único às escolas de Ensino Fundamental no campo, deve ser realmente visto com crítica porque não considera outras experiências em curso. mas, ao mesmo tempo é o elemento positivo da proposta do Plano o reconhecimento da Pedagogia da Alternância em suas diversas variantes: Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias Rurais, Escolas Famílias Agrícolas, conhecidas no Brasil pela sigla CEFFA – Centro Familiar por Alternância. Na Pedagogia da Alternância Integrativa, os estudos são integrados no processo de ensino aprendizagem por métodos e instrumentos que visam a produção do conhecimento a partir da reflexão da realidade, com o objetivo da formação integral da pessoa humana e do desenvolvimento local sustentável. Os educadores das Escolas Família Agrícola também vêm com restrições a idéia da aplicação da Pedagogia da Alternância no projeto oficial, se há trinta anos tentam sem

muito sucesso junto aos municípios o reconhecimento dessas escolas comunitárias, sabem que dificilmente serão incorporadas sua proposta de currículo aberto, nem tão pouco disciplinas como Filosofia, Formação Política ministrada nas escolas EFAS de Monte Santo na Bahia.

Contudo, o debate iniciou-se, vem-se firmando a idéia da Educação do Campo, e esse é o principal avanço para os movimentos.

“O Seminário Nacional Por uma Educação do Campo representa mais uma das marcas históricas da construção deste movimento: Por uma educação do campo. (...), neste seminário possivelmente estamos incorporando de uma vez por todas a presença do conjunto dos movimentos sociais da Via Campesina como sujeitos ativos desta Articulação por uma Educação do Campo. Movimento das mulheres, de pequenos agricultores, dos trabalhadores rurais, movimento dos atingidos por barragens, pastoral da juventude e o MST, como integrantes da Via Campesina, vêm participando dessa atividade. E eu gostaria de dizer para os companheiros e companheiras destes movimentos que esta presença e participação agora é irreversível. saindo daqui, com mais essa bandeira comum da Via Campesina, que é incluir definitivamente na nossa agenda de lutas e na nossa agenda de reflexões, essa preocupação por uma Educação do Campo” (informação verbal de Bernardo Mançano).³³

É preciso investir cada vez mais neste conceito, disse o professor Fernandes (2002), e principalmente em encontros de educadores em nível nacional, lembrando que até dez anos atrás não existia essa idéia de Educação do Campo, e isto vem preocupando incomodando aqueles que defendem “Educação para o Rural”. Então, mais do que nunca é importante para o conjunto da Via Campesina, conhecer o significado do conteúdo e o conceito “Educação do Campo, porque traz a história das lutas e traz os sujeitos. Destacou ainda:

“ (...) no limite da possibilidade que os movimentos foram discutindo as estruturas curriculares, elaborando material didático, discutindo experiências com várias outras organizações do campo, e foram essas experiência que acabaram resultando num encontro nacional, que acabou resultando numa conferência, que acabou resultando na Lei”

As conquistas estão muito longe do alcance de todo o território nacional, e mesmo com o Governo eleito de novembro de 2002, não há certezas de que a educação do campo se amplie. A implantação da escola do campo vai precisar de enfrentamentos constantes e parece-nos que esta é a disponibilidade dos movimentos continuarem negociando, ocupando espaços políticos importantes para poder avançar nas suas propostas.

³³ Veja nota de rodapé da pagina 81

Como vimos, há em curso uma concepção econômica imposta à educação por organismos internacionais, com interferências nos diversos níveis de ensino. Mostramos como os conceitos de flexibilização, de qualidade e de competitividade, retirados das relações econômicas de produção, são transportados para o âmbito educacional.

No campo, os movimentos viram contempladas algumas de suas demandas nas Diretrizes Operacionais das Escolas, embora, no conjunto, seus princípios foram atrelados às diversas Diretrizes criadas pelo CNE/MEC com base na reforma curricular, principalmente as Diretrizes da Educação Profissional de Nível Técnico, revelando um determinismo tecnológico para as escolas do campo. Contudo, os movimentos reagem às reformas, na defesa de um projeto educativo específico à realidade do campo e à Reforma Agrária.

O Fórum da Articulação Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” tem proporcionado um debate amplo e democrático sobre a proposta educacional. Estão refletindo sobre o perfil agrário e a educação necessária. As demandas apresentadas pela Via Campesina, a escolarização e formação refletem, como veremos a seguir, um outro fazer pedagógico que não está atrelado à lógica do mercado.

6 A EXPERIÊNCIA ACC NA UNIVERSIDADE

Em um contexto de franca decomposição do modo de produção capitalista, de intensificação de contra-reformas, de perda de direitos e conquistas históricas da classe trabalhadora, de aprofundamento da crise permanente do capital e de grande resistência dos movimentos sociais, identificamos o que podemos designar de resistências localizadas no interior da universidade.

Entre estas resistências que se constroem com base em um claro projeto histórico alternativo ao capital e sintonizada com o movimento mais geral de resistência localizamos o Projeto Piloto da UFBA denominado de Atividade Curricular em Comunidade – ACC. Entre as diversas experiências pedagógicas deste projeto, destacamos a ACC: 456- Ação Interdisciplinar em Área de Reforma Agrária..

Reconhecemos na Atividade Curricular em Comunidade ACC, uma experiência ímpar de extensão da Universidade Pública e uma possibilidade de responder às demandas dos movimentos para a formação humana omnilateral na perspectiva da transformação social. Esta atividade vem se materializando pela produção de conhecimento e levantamento das demandas dos movimentos sociais organizados do campo e permite identificar vestígios de uma “Universidade Necessária e Estratégica”. Através de confrontação com dados da realidade, com uma metodologia problematizadora, a sistematização e interpretação crítica da realidade, e por fim, a exposição propositiva caracteriza uma outra perspectiva de ensino e pesquisa que supera os limites de um ensino frontal, de caráter reprodutivista, bancário, como diria Paulo Freire e, também, supera uma perspectiva de pesquisa neutra, empírico- analítica.

A Universidade Federal da Bahia, no esforço de indicar possibilidades curriculares que dêem conta da superação das problemáticas que acompanham o ensino superior, vem

propondo disciplinas de caráter aberto, interdisciplinar, na ACC. Com o objetivo de superar questões como a dicotomia teoria/prática; fragmentação do currículo; desarticulação ensino/pesquisa/extensão é que se propõe essa experiência fundada na possibilidade de alterações significativas dos currículos de graduação, cuja experiência está sendo avaliada pelos que desta participam diretamente e pelo conjunto da comunidade acadêmica da UFBA, para fundamentar as reflexões realizadas em torno do processo de reestruturação curricular dos cursos de graduação.

A Atividade Curricular em Comunidade, ACC – EDC 456 - Ação Interdisciplinar em área de Reforma Agrária, disciplina optativa oferecida pelo Grupo de Pesquisa LEPEL –e pelo departamento III - Educação Física aos alunos da graduação e pós-graduação, faz parte de um Programa da Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, e vem se constituindo em uma “outra” forma de pensar o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como a formação de professores. Justifica-se pela proposta interdisciplinar e pela temática relevante que traz para a Universidade, que é a Questão Agrária e Movimentos Sociais. Proposta pelo Departamento de Educação Física – FACED/UFBA, mantém vínculos institucionais com:

- Pró-Reitoria de Extensão.
- Cursos de Graduação: Licenciatura em Educação Física - Pedagogia - Economia
- Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA.
- Programa de Pós-Graduação em Educação e Serviço Social da UFPE.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
- Setorial de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A ACC. 456 trata das problemáticas significativas da prática pedagógica de diversos campos de conhecimento e da intervenção profissional em áreas de Reforma Agrária no Estado da Bahia, na Região do Recôncavo Baiano, sob a coordenação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Os sujeitos do projeto são estudantes universitários e pessoas das comunidades assentadas. Funciona com um professor coordenador responsável pelo projeto, (professora Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel), um monitor bolsista, pós-graduandos (02), bolsistas do LEPEL (02), participantes do MST: Coordenação Estadual, Coordenação Regional Coordenação do Assentamento 5 de Maio,. Coordenação da Setorial de Educação no

Assentamento,. integrantes do Assentamento 5 de Maio que participaram da Ação Pedagógica.

A execução do projeto da ACC - 456 – Ação Interdisciplinar em Áreas de Reforma Agrária nos assentamentos do Recôncavo Baiano, dirigidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é uma atividade que materializa o princípio ensino-pesquisa-extensão, visto que a pesquisa é desenvolvida com os alunos interagindo com o MST em várias instâncias e situações: visitando ocupações, acampamentos e assentamentos da Região do Recôncavo, promovendo oficinas, coletando dados, participando de palestras, encontros estaduais, congressos, seminários promovidos pela universidade ou pelo movimento. Dessa interação, resulta produção de conhecimentos, prioridades a serem pesquisadas, aprofundadas e soluções/proposições a serem encaminhadas sob forma de ação concreta.

Tomou-se como referência a Agenda de Pesquisa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, referencial de pesquisa e de demandas do movimento. Nossa ACC pode ser identificada na área de concentração Desenvolvimento Humano – Juventude, e de pesquisa sobre perfil dos jovens assentados em relação trabalho, estudo, militância, participação nas mobilizações do MST.

O desenvolvimento do projeto se constituiu de vários momentos. O primeiro, de preparação e levantamentos de dados teóricos, para a compreensão e intervenção no espaço tempo social onde se realizariam as vivências e do planejamento das vivências e seminários interativos para coleta de dados. O segundo momento desenvolveu-se a partir das intervenções, inter-relação com a comunidade e a escola, através de seminários interativos oficinas acerca da identidade cultural, da consciência histórica de crianças e jovens.

A atitude e o processo de elaboração do trabalho acadêmico é de uma nova lógica. Docentes e discentes e assentados participam e assumem responsabilidades na produção e desenvolvimento das ações. As elaborações teóricas são exigidas para todos. Portanto, busca-se superar a perspectiva fragmentada e divisionista entre uns que pensam e outros que fazem.

Com caráter interdisciplinar reuni-se estudantes de diferentes áreas do conhecimento com propósitos unificados de intervenção. O processo pedagógico, as problemáticas significativas com a juventude, e a possibilidade de responder às demandas de um movimento que luta pela reforma agrária, é o elemento unificador para todas as disciplinas.

Após o final do primeiro semestre de 2001, foram organizados e analisados os dados coletados na fase de planejamento, implementação e avaliação do projeto. Estes nos permitiram identificar que nos assentamentos do Recôncavo Baiano, existem problemas sociais e humanos extremamente complexos. Lutas pela organização dos assentamentos, em meio às tentativas de desagregação do movimento se fazem presentes com muita intensidade, resultando em conflitos entre os próprios assentados.

BOGO (1999) havia detectado dificuldades organizativas em outros assentamentos quando escreveu:

“O mais difícil não é o processo de conquistar a terra, mais sim fazê-la produzir, organizar a cooperação, a comercialização, desenvolver novas tecnologias e forjar uma nova consciência nos assentamentos, para isto precisa-se de muita dedicação, estudo, intercâmbio de experiência e bastante maleabilidade nas formas organizativas. Este é um aprendizado que não se encontra na universidade. (p.35)”.

A Regional do Recôncavo passou por problemas específicos, mas que levaram a dificuldade de organização coletiva semelhante a outros assentamentos do MST.

Além dessa problemática, temos uma grande demanda para a Educação e especificamente com a juventude. Essa demanda se justifica, em uma primeira aproximação, pelo fato dos assentamentos estarem muito próximos dos centros urbanos de Santo Amaro e Salvador, e os jovens receberem grande influência cultural destes espaços, demandando questões específicas a serem contempladas com esta categoria, como esporte, formação profissional, projeto de vida, sexualidade, lazer e cultura; enfim, o que constitui a identidade dos jovens camponeses.

Esses dados foram levantados em visitas sucessivas realizadas no assentamento e junto à coordenação do MST. Trabalhando com a juventude através de oficinas, tem-se identificado suas prioridades e construído com o coletivo novas estratégias, para que possam dar conta da reflexão e da construção de possibilidades em torno de problemáticas apontadas pela juventude, tais como: a) falta de organização dos jovens; b) ausência de identificação dos jovens com a vida no campo; c) falta de opções culturais e de lazer, principalmente para as mulheres; c) assédio e aliciamento sexuais das mulheres e adolescentes; d) fuga dos jovens

para a cidade como opção de lazer; e) falta de espaços apropriados para ações culturais e esportivas nos assentamentos.

No semestre 2001.2, deu-se continuidade à investigação a pedido do Movimento e a possibilidade de apresentar soluções a serem encaminhadas em forma de ação concreta no Assentamento, com desenvolvimento de oficinas de formação, que possibilitasse a organização coletiva. As oficinas desenvolvidas pelos integrantes da ACC permitiram conjuntamente problematizar o vivido: o trabalho infantil, as cooperativas, o lazer, a organização do trabalho, através de explicações e soluções apresentadas, discutidas e criticadas pelos participantes, configurando assim, situações de ensino/aprendizagem significativas para uma perspectiva histórica socialista.

No final de 2002.1, já vislumbramos um processo inicial de formação política dos jovens e da valorização da identidade camponesa; o que podemos inferir que o Movimento vem desenvolvendo ações concretas na mudança estrutural e organizacional do Assentamento 5 de Maio, como o deslocamento de seus melhores quadros políticos - “lideranças fortes” para o assentamento. Estas lideranças estão resgatando a mística do Movimento e o sentido da luta, bem como incentivando a participação dos assentados em outros espaços formativos como: ocupações, acampamentos, marchas, congressos, etc.

Nos dois semestres, os procedimentos da pesquisa estiveram centrados, portanto, em critérios qualitativos, interativos, interpretativos, para compreensão do Movimento, seu processo formativo, problemáticas e demandas.

Em 2002.2, realiza-se oficinas de vivências aprofundando-se na reflexão agrária, e na questão da escolarização e da prática pedagógica no movimento, para elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas nos assentamentos. Base para um projeto em parceria com a Universidade para construção de um Centro de Referência Educacional.

A ACC prossegue, em 2003, confrontando o que a Regional do Recôncavo materializa ou vem materializando dos princípios filosóficos do Projeto Político Pedagógico, destacando o que o Movimento já tem elaborado sobre as bases para uma educação do campo a saber: consciência de classe; projeto histórico superador do capitalismo; projeto de escolarização humana onilateral; formação política e organização revolucionária.

Para saber como vem se materializando os coletivos na do Regional Recôncavo, para construção do Projeto Histórico Socialista, fez-se necessário, desenvolvermos e participarmos de uma série de atividades visando identificar a “realidade, onde estão assentados. Tratamos da realidade enquanto categoria.

A realidade atual como conceito fundamental para o trato com o conhecimento, deve ser compreendido como referência política, decorrente do projeto histórico que dá origem ao projeto político pedagógico. Somente a clareza do caráter dessa referência pode impedir que a escola insista em defender como tarefa a distribuição democrática do saber historicamente acumulado enquanto subtrai desse conhecimento os laços com o projeto de transformação da sociedade e a possibilidade de promover as explicações do real, do momento histórico em questão, portanto do projeto de “homem que a escola quer formar” (TAFFAREL, 2001, p.9)

Reconhecemos como fundamental perguntar: Como se formam os Sem Terra nos assentamentos do Recôncavo? Quais seus valores? As identidades, cultura. *O* “que é indispensável para que as jovens não apenas conhecerem o mundo mas, sobretudo, saibam nele atuar e transformá-lo?”. O que os Assentados estão privilegiando nos espaços formativos do assentamento para concretização do seu projeto histórico?

6.1 DESVELANDO A REALIDADE DOS ASSENTAMENTOS

Para apreender a realidade, a ACC vem desenvolvendo diferentes atividades com o movimento. Essas atividades podem ocorrer nas áreas de assentamento e acampamento do MST, com excursões e incursões dos estudantes universitários, ou através de intercâmbio do movimento junto à Universidade. O princípio que deve ser garantido em ambos os espaços é o diálogo aberto, horizontalizado.

A) Participação nos Encontros Estaduais do MST

Objetivo: Estimular os alunos da ACC ao debate interno do movimento, acerca das problemáticas da questão agrária como ALCA; transgênico; direção do Movimento; organização; pauta de reivindicações das áreas de assentamentos; mobilizações.

B) Seminário Interativo: Universidade e Movimento Social do Campo

Realizado na FACED, com os assentados 5 de Maio. Neste encontro foram debatidas as problemáticas do Assentamento e propostas de pesquisa. O seminário interativo entre Universidade e MST foi iniciado com uma mística organizada pelos estudantes da disciplina,

onde retrataram a luta histórica do Movimento pela posse da terra, as situações de confronto e a violência no campo. Resgataram, ainda, datas históricas significativas para os Movimentos Sociais. Após a mística, os estudantes foram apresentando seus respectivos projetos e discutindo com os assentados a possibilidade da realização destes.

C) Projetos desenvolvidos nas áreas de assentamentos

A cada semestre os estudantes são desafiados a apresentarem projetos a serem desenvolvidos com o movimento. No semestre de 2001.2, foram realizadas as seguintes oficinas:

1. Curso: Direito

Título: Resignificando o Trabalho Infantil.

Objeto: A importância do trabalho para a construção da identidade social e cultural de jovens do MST.

Objetivo geral: Relacionar o significado do ato de trabalhar para a construção da identidade social e cultural dos jovens do MST, com o estabelecido na legislação vigente, em especial no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Objetivos específicos

- investigar o significado de trabalho para crianças e adolescentes do Assentamento 5 de Maio do MST e a sua importância para a construção da identidade socio-cultural dos mesmos;
- realizar estudo comparativo dos dados coletados com o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente;
- estudar as normas sociais do assentamento, enfocando as disposições acerca do trabalho infantil;
- promover a interação entre Universidade e Comunidade, buscando integrar o saber científico à realidade social;
- promover, por parte do estudante, uma reflexão crítica diante do ensino jurídico tradicional, distanciado da comunidade e dos fenômenos sociais, transformadores das relações humanas, que ao direito cabe tutelar.

2. Curso: Economia

Título: Cooperativa: Um dos segmentos da economia solidária.

Objetivos : Trabalhar com os jovens a importância da coletividade no trabalho, da solidariedade, do humanismo. Apontar para o resultado qualitativo e quantitativo do trabalho realizado em conjunto.

Palavras- chave para a oficina : Solidariedade – Democratização – Companheirismo - Cooperação

3. Curso: Comunicação e Jornalismo

Título: A Identidade “Sem-Terra”: A Comunicação no Processo de Construção da Identidade no Movimento Social do Campesinato.

Objetivo: A oficina visa a análise do processo de comunicação na construção da identidade dos jovens do Assentamento 5 de Maio, do MST, e o desenvolvimento de ferramentas facilitadoras da articulação comunitária.

4. Curso: Educação Física

Projeto memória lúdica

Objetivos:

1. contribuir, através da prática pedagógica orientada com jogos e brincadeira, na construção da identidade do jovem Sem Terra;
2. resgatar jogos e brincadeiras da memória dos assentados;
3. trazer através dos jogos e brincadeiras, elementos que reforcem as questões de enfrentamento com as quais os assentados do MST estão sempre se confrontando.

E) Visitas de estudo ao Acampamento Fabio Henrique.

F) Participação no II Seminário Nacional de Política Agrária - Universidade Pública e Reforma Agrária – Uma Mesma Luta . De Maio De 02 De Junho De 2002 - Recife - Pe

Objetivos :

- ampliar os conhecimentos dos integrantes do ACC sobre a Política Agrária;
- coletar dados dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem terra;
- visitar o Centro de Formação Paulo Freire;
- interagir com pesquisadores de diferentes áreas que estudam os movimentos sociais organizados do campo, articulados em torno do ANDES-SN.

G) Atividade: Levantamento de projetos e programas desenvolvidos pelas universidades baianas na área rural e constituição da Rede de Pesquisadores do meio rural da Bahia.

Objetivo: Organizar a REDE DE PESQUISADORES – em torno das problemáticas significativas no Meio Rural.

6.2 A UNIVERSIDADE ESTRATÉGICA E NECESSÁRIA

Todas estas atividades, que inter-relacionaram alunos da graduação e da pós-graduação e participantes do MST na ACC 456, constituem atividades de ensino e de pesquisa e permitem a elaboração científica da abordagem de problemáticas significativas para os demais envolvidos no processo educativo.

Participando dos seminários e encontros promovidos pelo MST, e pelo coletivo LEPEL, o grupo pôde aprofundar concepções sobre modelo de política agrária do governo brasileiro para o campo e também conheceram as propostas dos movimentos sociais. Discutiram os pontos de tensão do atual modelo e as possibilidades e limites dos movimentos em propor alterações à questão da violência no campo; a importância do trabalho na formação de identidade; a organização do movimento numa regional; as demandas por políticas públicas em educação; as propostas do MST no Estado; e o processo de reorganização do movimento no atual contexto político.

O Projeto de Ação Interdisciplinar Áreas de Reforma Agrária tem contribuído para alterar a lógica no trato com o conhecimento incidindo assim em problemas curriculares que geram insatisfação na graduação. Tem contribuído, portanto, com dimensões da qualidade do ensino por incentivar a atitude, os procedimentos e a lógica científica, dentro de uma referência ética e moral coerente com um horizonte histórico socialista. Além do mais, ajuda na integração da juventude do MST, para uma participação mais efetiva nas atividades do movimento, visto que o assentamento passa por processo de reorganização.

A análise nos permite reconhecer a relevância do Projeto, tanto para a reestruturação da lógica com o trato do conhecimento na graduação e pós-graduação, quanto para as

aprendizagens recíprocas com todos os participantes da cidade e do campo, da UFBA e do MST.

Do ponto de vista da formação dos integrantes, tiveram oportunidade de ampliar seus conhecimentos em vários níveis político, teórico, metodológico e principalmente, a formação humana. Assim podemos inferir que somente através de uma prática em vivência concreta, é possível o educando – pesquisador responder cientificamente às questões sociais.

Os depoimentos dos participantes permitem afirmar que momentos de singular elaboração, convivência e solidariedade foram vividos e expressos. Levantar a hipótese de que tais atividades incidiram significativamente no sistema axiológico dos envolvidos. Valores foram questionados, principalmente os que são transmitidos muitas vezes pelas famílias, escola e meios de comunicação de massa. O olhar passa a ser outro, fruto da ampliação da compreensão a respeito da luta pela reforma agrária.

Através da ACC o conhecimento científico ganha significado, pois “fala” diretamente com a comunidade, articulando teoria a prática. Esta articulação pode ser evidenciada quando se levanta dados e debatem acerca dos projetos históricos em confronto, projetos de escolarização (Política Pública), projetos político-pedagógicos, currículos e práticas presentes na organização do trabalho.

Os alunos da graduação ao participarem da ACC, começam a alterar as visões estanques das disciplinas, de formação fragmentada, dialogando e propondo projetos com a comunidade. Cada um contribui com sua área específica, trocando informações e dados. Vão tendo aproximações com outras áreas, ampliando o conhecimento e o nível de consciência de classe e consciência política sobre a realidade e o objeto investigado. Estão aprendendo como abordar a realidade, sistematizar dados, organizar e explicar cientificamente, levantar proposições. Daí a importância de visitarem à localidade, bem como o Movimento vir à Universidade.

Numa perspectiva histórica de formação humana, estão tendo oportunidade de se confrontarem no campo da educação e da formação de professores em campo; portanto, são momentos e tempos pedagógicos dialógicos importantes que reeducam os sujeitos na perspectiva da formação de intelectuais orgânicos com possibilidades de essência para organizar a cultura na perspectiva da transformação social.

Quando os universitários, vão ao assentamento, percebem e questionam sua posição de classe, questionam privilégios, a desigualdade, vão aos poucos, no processo, apreendendo o significado de ocupar, que “terra é mais que terra”. Conhecimento que, por sua vez, contribui com maior consciência política. Passam a fazer o confronto entre a educação na universidade e a educação do movimento. Nesse embate passam a defender a universidade pública

Desse modo, a pesquisa ação, em desenvolvimento, não é constituída apenas pela ação ou pela participação. É necessário produzir conhecimento, adquirir experiência, avançar o debate, ou seja, qualificar a participação na perspectiva do horizonte histórico questionando se tais ações contribuem ou não para construção da sociedade socialista, pois esta é a opção do MST.

A Universidade Estratégica reage. A UFBA reage através da experiência ACC insistindo no princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e na formação de intelectuais orgânicos. Enfrentando barreiras pessoais, psicológicas, financeiras, institucionais e organizacionais, a experiências ACC conta com um número crescente de docentes e discentes interessados em uma “outra” universidade. Conscientes ou não, podem estar incidindo com ímpeto na formulação de valores éticos e políticos imprescindíveis para o enfrentamento da complexa e contraditória realidade em que vivemos.

No interior da UFBA, faz-se uma Universidade “outra” – estratégica e necessária, criativa, interativa, comunitária, solidária, histórica. Com uma perspectiva de educação revolucionária, o que depende contraditoriamente, da ética e da política no enfrentamento da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões e as propostas apresentadas até aqui permitem indicar a existência de um expressivo movimento popular e pedagógico ligado às demandas e reivindicações do campo, que tem como horizonte histórico a transformação do modelo do capital e a superação dos padrões históricos de dominação.

A exposição identificou, nos processos formativos pedagógicos dos Movimentos Sociais do campo, possibilidades de essências e alternativas de caráter propositivos para a Universidade frente ao projeto hegemônico de formação de professores que se adequem as políticas neoliberais.

Situamos nossa análise no movimento histórico-social, a fim de compreendermos as lutas sociais que emergiram no Brasil a partir da década de 70, dado pelo modelo conservador e excludente que aglutinou maior contradição e desigualdade na cidade e no campo, cujo padrão de dominação pode ser reconhecido hoje nos avanços do imperialismo no mundo.

Vimos como a partir da década de 80 muitos movimentos reordenaram sua forma de atuar politicamente, organizando-se em fóruns com ações conjuntas de intervenções localizadas e globais, frente ao movimento de reestruturação produtiva do capital, pois condenou grande contingente populacional à miséria social, entre estes, os povos do campo.

O Fórum Político da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo nasce em 1998 com o mérito de recolocar a educação do campo na agenda política do país. Surgiu pela perspectiva de elaboração de propostas que possam subsidiar políticas públicas para o Campo. Trabalha na perspectiva de construção individual e coletiva de ações, e desafios nas esferas do poder federal, estadual e municipal, com princípios e diretrizes que possam mobilizar o

campo sobre o direito à educação pública em seus diversos níveis - da educação infantil ao ensino superior.

Mesmo com contradições teóricas internas, tensões e divergências sobre a condução e formas de lutas na conquista das políticas públicas, prevalecem nos documentos elaborados e divulgados pela Articulação Nacional da Educação do Campo, as diretrizes dos movimentos sociais que articulam Projeto de Escolarização com pilares e valores da pedagogia socialista e de educação vinculada ao Projeto de Desenvolvimento Nacional, Rural e de Reforma Agrária defendido pelos movimentos.

Através do intercâmbio de experiência de educação popular tem sustentado a idéia de construir nas escolas do campo projetos políticos pedagógicos vinculados à história e à cultura do povo trabalhador, titulação de professores das escolas e de projetos que associem as soluções exigidas à qualidade social. Isto fica evidente na aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002, conquista que se abre às necessidades e a luta dos rurais.

A proposta educacional e a escola do campo foram explicitadas no terceiro e quarto capítulos pelo conjunto de demandas dos movimentos sociais do campo, que podem ser concretizadas em políticas públicas na esfera dos poderes municipal, estadual e federal e de alteração curricular das universidades. Estas também estão vinculadas ao Projeto de Desenvolvimento Nacional e a um Projeto de Desenvolvimento Rural e de Reforma Agrária defendido pelos movimentos.

Para os membros da Articulação, é necessário que tanto o estado como as instituições formadoras tenham clareza desse projeto, dos avanços no campo, do movimento pedagógico em curso para elaboração de propostas de formação condizentes com a realidade do campo e para a formulação de uma política educacional de modo que a Educação do Campo alcance definitivamente a categoria de política pública.

Estas demandas estão sendo sistematizadas pelo Movimento de Articulação Nacional, constituindo-se em desafios para o alcance de melhores condições de vida em possibilidades de superação ao modelo de escolarização dominante no campo.

Nesta perspectiva, sistematizamos as demandas dos movimentos sociais analisadas nos projetos político-pedagógicos em três blocos: proposta de escolarização, proposta de financiamento/ gestão e proposta de formação de professores.

No primeiro bloco, revela-se a concepção de educação estruturada no projeto de escolarização. O primeiro desafio colocado é o da educação e da pedagogia centradas no ser humano enquanto ser político; realização de políticas públicas adequadas às demandas do campo e a valorização do rural. Então, essa seria a primeira possibilidade: Reconhecer os diferentes sujeitos da Educação do Campo como sujeito histórico, determinado por um conjunto de relações políticas econômicas e culturais.

O segundo desafio, é a possibilidade de uma escola integrada, articulada ao debate político e às problemáticas do campo para um processo de transformação social. A escola é redimensionada para participar do projeto social do campo como espaços de discussões para que se debatam os fundamentos de uma nova ordem de mudança, de valores e cultura da práxis, contrapondo aos valores capitalistas e produzindo valores como solidariedade, justiça, igualdade e auto-organização; elementos de uma pedagogia socialista. A escola para os integrantes da Via Campesina, especificamente o MST, deve preparar a todos para assumirem a administração da sociedade; uma escola colaborativa e não competitiva.

A educação, como vimos, não cessa com a escolarização, envolve todas as relações sociais. Compreendendo isso e aliando a escola ao mundo do trabalho, educandos e educadores podem, no processo, contribuir, propor, discutir, debater, acompanhar, mobilizar, exigir e sistematizar a realização de seu projeto histórico em várias instâncias do processo educativo.

No segundo bloco levantamos demandas sobre a gestão democrática da educação e financiamento para escolas do campo, a saber:

- a) ampla autonomia para as escolas do campo na elaboração seus projetos político pedagógicos;
- b) garantia de oferta e acesso ao ensino público gratuito em todos os níveis e modalidades para o campo;
- c) financiamento público para as escolas do campo;
- d) construção de estratégias para implementação da proposta de custo aluno /qualidade diferenciado para as escolas do campo;

- e) exigir do Estado uma estrutura e órgãos capazes de dialogar sobre educação e desenvolvimento para o campo e do Campo;

O terceiro bloco de demandas concentra-se na formação dos educadores e educadoras do campo que possam empreender e implementar a pedagogia dos movimentos na escola e fora dela. Docentes que tenham clareza do que significa fazer educação do povo. Sua identidade de educador do campo é construída na própria dinâmica dos movimentos e pelos desafios do indivíduo e do coletivo a formação. São considerados educadores e educadoras do campo:

- a) sujeitos plurais com uma identidade de luta e de projeto;
- b) educadores e educadoras que ajudem na construção de um projeto de educação do campo e valorizem a educação popular, o mundo do trabalho e a prática social;
- c) organizadores do povo e das lutas pela educação e democratização da escola;
- d) aqueles que trazem para a escola os saberes da militância, a formação política e ideológica a partir da visão de luta de classe;
- e) aqueles que se apropriam das didáticas e metodologias da educação popular para desenvolverem uma prática coerente com a realidade do campo;
- f) aqueles que se aprofundam do conhecimento científico acumulado;
- g) aqueles que se apropriam das pesquisas e metodologias científicas;
- h) o pesquisador, aquele que estuda muito, com determinação e disciplina.

Neste aspecto, os cursos de formação não poderão assumir a formação como se ela fosse neutra. A possibilidade seria provocar nestes cursos uma política de currículos abertos com desenvolvimento de atividades que provoquem ações concretas para tomada de decisões e soluções dos problemas reais. Currículos abertos à realidade e à problemática do campo, com ênfase na reforma agrária, na cultura do campo. Imprimir nos cursos de formação a dimensão histórica, para compreender os processos educacionais no contexto sócio-econômico e político.

De forma esquemática, as demandas colocadas pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo sobre a formação de educadores e educadoras do campo são políticas a serem forjadas no Estado e nas Universidades Públicas:

Para as Universidades Públicas:

- incluir nos cursos de pedagogia, disciplinas específicas à realidade rural;

- proporcionar estágios de magistérios nas escolas do campo;
- formar educadores que saibam vincular ética à docência e estética.;
- resgatar na formação a concepção de formação humana e de valores como liberdade, justiça, igualdade e solidariedade;
- formar educadores para condutas novas da prática pedagógica;
- reorganizar currículos e metodologias de modo a atender a formação do campo;
- estimular pesquisa e publicação sobre Educação do Campo;
- criar linhas de pesquisa sobre a Educação do Campo;
- imprimir nos cursos superiores a formação de coletivos pedagógicos;
- implementar cursos superiores para formação de educadores do campo;
- sistematizar pesquisas e experiências pedagógicas dos Movimentos Sociais organizados do meio rural e de educadores e educadoras das escolas do campo.

Quanto ao Estado:

- financiar a formação dos professores em cursos de licenciaturas plenas;
- investir na valorização do profissional da Educação do Campo, através de planos de carreira, condições de trabalho, salários dignos e formação continuada;
- garantia de uma política de formação profissionalização rural e do trabalho cooperativo;.
- capacitação de quadros das organizações populares;
- parceria com instituições superiores para o desenvolvimento de uma política de formação de educadores e educadoras para o campo.

Mantendo-se as políticas neoliberais dificilmente o Estado e a Universidade poderão atender à totalidade dessas demandas. Essas consistem em necessidades dos sujeitos demandantes, representam a leitura da realidade que os condicionam, e nestas, possibilidades, contradições e limites que exigem investimentos públicos que superam em muito os atuais 4,5% do PIB aplicados em educação no Brasil. São lados de interesses antagônicos, onde o trabalho é subsumido pelo capital, necessitando ser historicamente superado, e esta superação passa pelo atendimento de demandas e reivindicações. Passa pela alteração profunda de concepções e prática do enfrentamento e da luta pelas reivindicações.

Além disso, a concepção da universidade é muito distante dos movimentos; como a marca da universidade é de uma “educação bancária” de “qualidade total” a “lógica do mercado”. Constatamos isso no levantamento das políticas de educação. Vimos como as

universidades públicas, como a UFBA, estão com sua autonomia e sua função social comprometidas, limitadas no atendimento das demandas sociais, dada pelo processo de reestruturação produtiva e de alcance de índices de produtividade no quadro das novas condições do capitalismo, em nível planetário, para exploração da classe trabalhadora, demandando um novo tipo de trabalhador na cidade e no campo.

Identificamos nas universidades públicas, especialmente nos centros de formação de professores, os alvos principais dessa política, através da reorganização do trabalho por dentro das IFS, de forma a garantir as mudanças do processo produtivo, com vistas a responder, novos processos formativos ao padrão de escolarização exigido na produção. Daí, o interesse do capital pela Educação Básica, no controle da escola e na defesa da separação entre ensino, pesquisa e extensão, com a criação de cursos de licenciaturas fora das universidades, aligeirando a formação, desqualificando os cursos de licenciaturas.

Este novo padrão de organização do trabalho produtivo, tanto na base econômica da produção como nos processos culturais, não se dão sem contradições. Ao tempo em que o capital apregoa a necessidade da especialização da educação básica, a classe trabalhadora luta por uma qualificação humana que não subordine à formação, às leis do mercado ao adestramento e treinamento e nem à polivalência de uma formação abstrata.

Por sua vez, as políticas em curso para educação do campo estão vinculadas aos interesses do mercado, sistematizada nesta pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, no Plano Nacional de Educação e na versão do Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. Aqui, identificamos os nexos com o projeto capitalista e com as idéias hegemônicas de educação e formação determinadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, OMC para todos dos países da América Latina.

Constatamos que o modelo pedagógico de formação profissional adotado é de conteúdos e de treinamentos que estejam adequados às novas exigências de aumento da competitividade em níveis internacionais, fundamentada na universalização da educação básica e na complementação da formação profissional, que ao longo dos anos 80 e 90, foram impostas aos institutos superiores; ou seja, a competitividade é tomada como paradigma pedagógico para a formação profissional com uma direção curricular limitada ao horizonte pedagógico do capital.

As possibilidades da Universidade Pública construir uma formação que fuja dessas determinações, é reconhecer-se primeiro na luta de classe com a tarefa histórica de desencadear as estratégias para romper com modelo capitalista de produzir e de reproduzir a vida e pelo reconhecimento das demandas estratégicas apresentadas pelos movimentos sociais organizados do campo e do conjunto da sociedade.

Por isso, caberia a construção de um outro projeto de escolarização, capaz de preparar a população para a superação do projeto hegemônico, fincando as bases para um novo projeto histórico, onde o professor materializaria a proposta na estrutura e organização curricular da escola.

Assim, para o Fórum de Educação do Campo, a formação de educadores deveria avançar na formulação e implementação de uma pedagogia que eduque o povo na perspectiva de sua inserção consciente em processos de transformação social. Radicalizam a formação, comprometendo os educadores e educadoras do campo para atuarem a partir das demandas estratégicas enquanto sujeitos políticos capazes de compreender a realidade histórica e de intervir nela.

Ao pesquisarmos sobre as demandas da educação, vimos como a formação humana é inseparável da produção da existência. Desenvolvem-se nos movimentos sociais organizados do campo uma consciência e uma compreensão de que o trabalho, a cultura e a luta dos diferentes movimentos sociais são matrizes que educam o ser humano e que para educar devem-se levar em conta estas experiências.

Há uma compreensão da dimensão formadora fora da escola, no trabalho produtivo, na família, nas brigadas, nos assentamentos nos acampamentos e em diferentes espaços da luta, nas diversas práticas sociais e na estrutura organizativa dos movimentos. Para o MST, por exemplo, todo o movimento é educativo.

Os Movimentos Sociais do Campo, principalmente o MST, têm destacado este elemento ao afirmarem que “a escola cabe no assentamento, mas o assentamento não cabe na escola” já que o movimento é sua grande escola. Com isso não reduzem o espaço da aprendizagem apenas na escola, colocam a escola pública e a educação na fronteira dos direitos, conjuntamente com o direito à saúde, a terra, ao crédito agrícola, etc. Esta idéia, como vimos, contrapõe-se ao discurso oficial, que reduz a formação a mercadorias, a capital humano.

Isso significa que a Via Campesina já definiu o tipo de sociedade que quer construir (seu Projeto histórico) e o tipo de cidadão que quer formar (Projeto político pedagógico escolar). Significa materializar na escola uma capacidade reflexivo-crítica da realidade social e contraditória; referências essas, sem as quais é inviável elaborar diretrizes curriculares que superem ao Projeto de Escolarização Capitalista.

Com o estudo das propostas pedagógicas do MST e da Atividade Curricular em Comunidades – ACC 456 “Ações interdisciplinares em áreas de reforma agrária” na Universidade, pretendeu-se esboçar experiências estratégicas que estão sendo desenvolvidas pela Universidade Federal da Bahia e pelo MST, que identificam uma outra forma de pensar a formação. Com a experiência desenvolvida, afirmamos que os processos pedagógicos presentes na ACC se caracterizam em possibilidades para orientar a discussão da formação de educadores frente à ofensiva do capital nas instituições formadoras.

O caminho para a Universidade é também o inverso à lógica do mercado, pelo menos para os grupos que estão envolvidos em atividades como as das ACC. Ao contrário da separação entre ensino, pesquisa e extensão, estão defendendo a indissociabilidade, mesmo que saibamos que a estrutura da Universidade é, por si mesma, fragmentada na sua composição de câmaras e departamentos entre o ensino, a pesquisa e a extensão, entre os institutos e centros de formação. É necessária esta defesa frente ao momento histórico, para discutir o papel da Universidade na crise do capital, repensá-la enquanto espaço de afirmação ou negação dos interesses e necessidades fundamentais da sociedade. Fragmentada, torna-se cada vez mais difícil à formação de intelectuais transformadores, aqueles capazes “de produzir conhecimentos socialmente relevantes e preservar, criticar, ampliar, socializar e dar direção à cultura”.

Reconhecemos no programa de caráter experimental, como os da Atividade Curricular em Comunidade, essa possibilidade em termos de uma proposta sistematizada para pensarmos a formação. Nesta experiência de Extensão Universitária está se ampliando vivências que estão alargando o campo da intervenção para além da universidade e da escola, considerando os movimentos sociais, grupos comunitários organizados do campo e da cidade, estabelecendo uma outra forma de produzir conhecimentos pela prática interveniente dos educandos e educadores. São possibilidades concretas de transformação de um salto qualitativo na proposta curricular dos cursos na formação dos diferentes profissionais.

A proposta tem capacidade de alterar o conceito de aprender e de conhecimento na Universidade, reconhecendo-o em diferentes espaços da sociedade. Tem proporcionado conquistas na própria comunidade, com tomada de consciências dos participantes sobre direitos, mudanças de atitude e visão de mundo. A comunidade tem oportunidade de aprender técnicas novas, domínio de equipamentos e ampliar o leque de direitos; ou seja, o conhecimento da universidade se reveste para coisas concretas. Por sua vez, os discentes ampliam a formação com a possibilidade de uma reflexão mais crítica da teoria científica.

Docentes e discentes comungam de uma relação horizontalizada e dialógica com eixos metodológicos comuns da pesquisa –ação, pesquisa participante e pesquisa de intervenção ação- reflexão. No conjunto, os participantes das diferentes ACCs tendem a compreender que esta experiência muda com outras forças sociais (movimentos, comunidades, associações, etc) e podem servir de instrumento para mudanças significativas na sociedade e na base dos diferentes cursos.

A Ação Interdisciplinar em Áreas de Reforma Agrária, proposta pelo Departamento de Educação Física da Faculdade de Educação UFBA, tendo o eixo articulador da produção do conhecimento a prática pedagógica, através da pesquisa-ação e da matriz científica do materialismo histórico-dialético, busca articulações e nexos com um projeto superador de escola e de práticas pedagógicas que se oponham ao projeto de escolarização capitalista.

Como pudemos constatar, completa-se a lógica da práxis: Ação- reflexão – Ação nesta ACC, possível pela abordagem científica adotada, e pelo compromisso político- pedagógico dos envolvidos. A intenção, segundo a proposta desta ACC, é transformar a Universidade no Centro de Desenvolvimento de Formação Humana, para formar pessoas com capacidade e habilidade profissionais, mas que também possam tecer soluções para a sociedade do seu tempo.

Estamos assistindo a Universidade aproximar-se das comunidades, não de forma assistencialista nem burocratizante, mas por exigência da sua indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, através de experiências como a Atividade Curricular em Áreas de Reforma Agrária, aproximando-se de forma comprometida com o movimento, com as classes trabalhadoras do campo, acreditando que somente dessa maneira a Universidade conseguirá vencer o processo de privatização e de ajustes estruturais.

Enfim, o Projeto Atividade Curricular em Comunidade viabilizou uma ação transformadora e qualitativa dos cursos de formação da UFBA. O projeto ACC 456, avança na construção do conhecimento, partindo das condições concretas de uma dada realidade, fazendo existir uma outra forma de Universidade - “estratégica” e “necessária”. Engaja-se nas camadas populares através da experiência da Atividade Curricular em Comunidade, resgatando um espaço gerador de possibilidades de atendimento às demandas sociais.

Concluimos que a importância desta pesquisa deve-se ao levantamento apresentando à Faculdade de Educação, de elementos (indicadores) para uma formação na perspectiva de emancipação humana de um Projeto de Escolarização Socialista : demanda dos Movimentos Sociais organizados do campo e do reconhecimento de experiências formativas da prática social destes movimentos, dando possibilidades para os Cursos de Formação pensarem alternativas ao modelo de formação hegemônico.

Para a classe trabalhadora do campo, o resgate do espaço da Universidade representa “derrubar as cercas da ignorância e do latifúndio do conhecimento” e o atendimento das reivindicações, enquanto gerador de possibilidades, depende do engajamento com as camadas populares no reconhecimento do projeto de Reforma Agrária e num contexto de formação que sirva de instrumento de luta.

Enfim para a classe trabalhadora do campo, a ciência que interessa é aquela que ajuda a diminuir a miséria humana; que dê ao povo ferramentas de libertação da sua opressão e que seja um modo de resolver seus problemas de ser humano (MST, 2000). Uma educação que eleve a consciência de classe, a formação política e avance a organização revolucionária sem a qual não será possível enfrentar os padrões de dominação impostos pelo modo capitalístico de organizar a vida. Concluimos que esta é a formação que interessa aos educadores e educadoras do campo, aos povos do campo, à classe trabalhadora e ao Fórum Nacional Por Uma Educação do Campo. Para tanto se faz necessário avançar na consolidação de uma universidade necessária e estratégica para a formação de professores com base nas reivindicações e necessidades vitais dos seres humanos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. *Trabalho educação e teoria pedagógica*. In.: FRIGOTTO, G. (Org). Educação e crise do Trabalho: Perspectivas de final de século. Petrópolis: vozes, 1998.
- _____. *A educação básica e o movimento social do campo*. In: FERNANDES, Bernardo MANÇANO, B.; Arroyo, M. *Por uma educação básica do campo: a educação Básica e o movimento social do Campo*. V.2. Brasília, 1999
- _____. *A escola possível é possível*. In : Da escola carente a escola possível. São Paulo: Loyola, 1997.
- _____. *Paulo Freire e o Projeto popular para o Brasil*. Coleção dos Lutadores do povo, Paulo Freire um Educador do Povo. São Paulo: MST, 2002.
- ANFOPE. *Documentos final do IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – 1998*.
- ANDES/SN. *Proposta do ANDES – SN para a Universidade Brasileira*. Cadernos Andes, nº 2, Brasília: 1996.
- AMORIM, Jaime. *Projetos de Política Agrária para o Brasil : O papel dos movimentos Sociais e dos Sindicatos na organização dos Trabalhadores* . Palestra no "II Seminário Nacional e Política Agrária Do Andes/SN Universidade Pública e Reforma Agrária – Uma Mesma Luta. Maio, 20002 (informação verbal).
- ARAÚJO, Nalva. *Princípios da Educação no MST*. Palestra Seminário Política Agrária e Política educacional. A educação no Meio Rural. Salvador, UFBA, 2002, (informação verbal).
- ALMEIDA, Roseane. *A prática da Educação Física na Construção do Projeto Político-Pedagógico: a polêmica do discurso superador*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1997.
- ALENTEJANO, Paulo Roberto. *Os Conflitos pela terra no Brasil: uma Breve análise a partir dos dados sobre ocupações e acampamentos*. In CPT, Conflitos no Campo. Goiânia, 2003.
- BOGO, Ademar. *Lições da Luta pela Terra*. Salvador, Memorial das Letras, 1999.
- BORON, Atílio. *A nova ordem imperial e como desmontá-la*. In SOANE, Jose; TADDEI, Emílio (orgs). *Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- BETTO, Frei. *Essa Escola Chamada Vida*. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 11ª. São Paulo. 2000.
- BERTINOTTI. Fausto. *A refundação*. In: Desafios da luta pelo Socialismo. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF Senado,1988.
- _____. CNE/CEB. *Resolução CEB nº 01, 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação do campo.Brásíia, DF, 03 de Abril de 2002.
- _____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2002.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB n.3, 2001*. Parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do campo. Brasília, DF, 2001.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF,1996.
- _____. CNDRS. *Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável*. 2ª. Versão do PNDRS, Brasília, DF, 2002.
- CHEPTULIN, Alexandre. *A Dialética Materialista*. Categorias e Leis da Dialética. São Paulo: Alfa Omega,1982.
- CAPRILES, René. Makarenko : *O Nascimento da Pedagogia Socialista*. São Paulo: Scipione, 1989.
- CHAUÍ, Marilena. *A Universidade operacional*. Folha de São Paulo, São Paulo, Caderno Mais!, p. 3-5, maio 1999. .
- CALDART, Roseli Salete . *A escola do campo em movimento*. In Projeto Popular e Escolas do Campo Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, v 1. Brasília: CNBB,MST, UNICEF e UNB, 2001.
- _____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes,2000.
- _____. *Educação em Movimento: formação de educadores e educadoras do MST*. Petrópolis: Vozes,1997
- _____.*O Currículo das Escolas do MST*. In *Pratica Pedagógica e Prática Dialógica*. Movimento, Niterói, n.3, maio de 2001.
- CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – IV CONED. 2000, São Paulo. *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: Educação Democracia e Qualidade Social*. “Garantir direitos, verbas públicas e vida digna: uma outra educação é possível” Brasília 2000.
- CHAVES, Márcia; GAMBOA, Silvio S. *Prática de Ensino:Formação de Profissional e Emancipação*. Maceió: EDUFAL.2000.
- COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Conflitos no Campo*. Goiânia: CPT Nacional, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *A Formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

- _____. *Questão Agrária, Pesquisa e MST*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, Luiz C. *Neotecnicismo e formação do educador*. In: Alves, Nilda (org). *Formação de Professores, pensar e Fazer*. 4^a Ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 25^o Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Fala de Paulo Freire aos Sem Terra*. In: Paulo Freire : um educador do povo. São Paulo: Coleção os Lutadores do Povo. 2002.
- _____. *Essa Escola Chamada Vida*. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 11^a. São Paulo: 2000.
- FRIDMAN , Milton & FRIDMAN, Rose. *Liberdade de escolher*. Ea. Ed. Rio de Janeiro: Record, s.d.
- GOHN, Maria da Gloria. *Teoria dos Movimentos Sociais: paradigma clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.
- _____. *Movimento Sociais e Educação*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Os Sem terra e os desafios da participação popular no meio rural brasileiro: Ação política e imagem neste final de milênio*. In Cadernos do CRH, Salvador, n.28p. jan/jun. 1998.
- GADOTTI, Moacir, *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.
- HOUTART, F. *A mundialização das resistências e das lutas contra o neoliberalismo*. In: SEOANE, José; TADDEI, Emílio (orgs). *Resistências mundiais: de Seatte a Porto Alegre*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- HAYEK, Friederich A von. *O caminho da Servidão*. 5^o Ed. Rio de Janeiro. Instituto Liberal, 1990.
- KUNZER, Z. Acácia. *A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação*. Revista Educação & Sociedade n^o 68, CEDES, ano XIX, ago.1998.
- KOLLIING, Edgar, Nery, MOLINA, Monica Castagna (orgs). *Por uma educação básica do Campo*. V.1. Brasília, 1999.
- LIMA, Alberico. *As Diretrizes da Educação do campo*. In Educação e Desenvolvimento Sustentável. Relatório do IV Encontro do Fórum Estadual de Educação do Campo, Salvador 2002.(texto não publicado).
- LEITE, C. S. *Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais*. 2ed., São Paulo: Cortez, 2002.

- SOANE, José; TADDEI, Emílio (orgs). *De Seattle a Porto Alegre – Passado, presente e futuro do movimento antimundialização neoliberal* In. Resistências mundiais: de Seattle a MONTEIRO Adenilza., *Panorama da educação nos assentamentos da Bahia*. In Seminário Política Agrária e Política Educacional - A Educação no Meio Rural. Salvador, UFBA, 2002.(palestra).
- MANFREDI, S. M. *A formação Profissional na ótica dos trabalhadores*. In Leite, Márcia de P. E Neves, Magda de A (orgs) *Trabalho, qualificação e formação profissional*. São Paulo: Rio de Janeiro: ALAST,1998, 99. 215 - 224.
- MORGI, Valter. *A escola do MST: uma utopia em Construção*. São Paulo: Meditação, 2003.
- MARX, Karl. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec,1999.
- NETO, Bezerra Luiz. *Sem Terra Aprende e ensina: estudos sobre as praticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas: SP. Autores Associados1999.
- POLI, Odilon. *Leituras em Movimentos Sociais* .Chapecó: Grifos,1999.
- PINTO, Jason Isnard M. *Estudo Comparativo dos Projetos educacionais Voltados para superação da evasão e Repetência Escolar em Minas Gerais* . Minas Gerais: UFU Dissertação. UFU. Minas Gerais, 2002.
- PINHEIRO, L. Umberto. *AS alterações das práticas Acadêmicas e do trabalho na Universidade pública brasileira*. In revista Universidade e Sociedade, ano VII n^o.13 JUL 1997.
- _____. *O Começo acelerado do fim*. Projeto de emprego público e a reforma neoliberal das instituições federais de ensino superior.Textos APUB n^o 7, Salvador :2000.
- PAULA, M. de Fátima. *A inserção da Universidade na Lógica Racionalizadora do Capital: Casos da USP e UFRJ*. In. Universidade e Sociedade no Brasil. Rio de Janeiro: Quartel, 2001.
- RODRIGUES, Rosana M. Chaves. *O Projeto Pedagógico do MST: a intenção e o gesto*. Dissertação de mestrado apresentada na Pós Graduação em educação e Contemporaneidade, departamento de Educação campus I, UNEB – Bahia. 2003.
- RAMOS, M. Nogueira. *A pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?.* São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, B. S. (2001) *O novo milênio Político*. Rio de Janeiro, Boletim Ponto de Vista, V 1 abril Editora da UERJ,2001.
- STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava Gente*. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo,1999.

_____. *Os Movimentos Sociais*. In. : Poderemos viver juntos. Vozes,1999.

ΓAFFAREL, Celi. *Introdução aos Estudos sobre Metodologia do Ensino e da Pesquisa no âmbito da cultura corporal*. Programa de Pós – Graduação em Educação. Proposta da Disciplina Tópico Especial em Educação . 2000 . Texto não Publicado.

_____. *Pedagogia Socialista e Currículo*: Estudos sobre Projeto Histórico, Projeto de escolarização, currículo e práxis pedagógica. Texto da disciplina EDC Pedagogia Socialista e Currículo Salvador:2002. Texto não publicado.

_____. *Políticas Públicas e Educação Física & Esporte no Brasil : Reformas ou Ruptura Pensar a Prática* - Revista da pós- graduação em Educação. Física, v.2, UFG, 1998.

_____. 2001

VALE, Ana Maria do. *Educação popular na escola pública*. São Paulo: Cortez, . (coleção questões da nossa história.) 1996.

VALLE, Bertha de B. Reis do. *Formação de Professores no Brasil: Perspectivas para os próximos Anos*. In Ferreira Rodolfo e Souza D. Bacharel (orgs). *Bacharel ou professor? O Processo de Reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro*: Quartet, Rio de Janeiro, 2000.

SADER, E. *Quando os novos Personagens entram em Cena*, Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988

_____. *Hegemonia e contra- hegemonia para um outro mundo possível*. In SOANE, José;

_____. *Que Brasil é Este*. Dilemas nacionais no século XXI. São Paulo: Atual,1999

SAVIANI, Dermerval. *A nova lei de Educação – LDB: Trajetória, limites e perspectivas*.6ª. ed.Campinas, São Paulo:Autores Associados, 2000.

SOANE, José, TADDEI, Emílio (orgs). *De Seattle a Porto Alegre – Passado, presente e futuro do movimento antimundialização neoliberal* In. *Resistências mundiais: de Seatte a Porto Alegre*. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 2001.

SOARES, Edla. *Políticas Públicas para a Educação do Campo*. In *Seminário Nacional Por Uma Educação do campo* (conferencia), Brasília. 2002.

APÊNDICE A - DOCUMENTAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

DOCUMENTOS		MÊS/ANO	AUTOR	CONTEÚDO
CADERNOS DE FORMAÇÃO	1. Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio!	Junho de 2000	Coletivo Nacional de Educação. Sistematização: Bernardo Maçano Fernandes	Apresenta histórico do processo de formação do povo brasileiro, luta e resistência e a política neoliberal para o campo
	2. Ações de massa	Novembro de 2002	MST	Reúne um conjunto de textos para auxiliar os militantes do movimento na formação de base e organização do MST
CADERNOS DE EDUCAÇÃO	3. Como fazer a escola que queremos: O planejamento	Janeiro de 1995	Coletivo Nacional de Educação. Sistematização: Roseli S. Caldart	Define o que é planejamento e sua importância para as escolas e organização da construção de uma direção coletiva
Caderno nº 06				
Caderno nº 8	4. Princípios da educação no MST	Julho de 1996	Coletivo Nacional de Educadores. Sistematização: Roseli S. Caldrt	Apresenta os princípios filosóficos e pedagógicos do movimento, para orientar os educadores educadoras na construção do projeto político pedagógico das escolas
Caderno nº 9	5. Como Fazemos a Escola da educação no MST	Novembro De 199	Coletivo Nacional de Educadores	Neste caderno desenvolve-se uma concepção de escola de ensino fundamental para os assentamentos. Discute-se práticas, currículo, estrutura organizativa a partir dos princípios pedagógicos do MST.
BOLETIM DE EDUCAÇÃO	6. Pedagogia do Movimento Sem Terra; acompanhamento às escolas	Julho de 2001	Coletivo Nacional de Educadores Sistematização: Roseli S. Caldart	Reúne quatro textos com reflexões acerca da pedagogia do movimento, com o objetivo de subsidiar os educadores para acompanharem, avaliarem o trabalho pedagógico nas escolas do MST.
Boletim de educação nº 08				
COLEÇÃO FAZENDO ESCOLA	7. Escolas Itinerantes em acampamentos do MST	1998	Coletivo Nacional de Educação do MST	Apresenta o histórico das escolas itinerantes (escolas do acampamento do MST), as conquistas e os limites de funcionamento. Caracteriza os educadores e educandos desta escola, e apresenta, experiências de organização, de práticas pedagógicas, através de depoimentos de educadores que vivem a experiência nos acampamentos
Fazendo escola nº 01				

Fazendo escola n.º 02	8. Crianças em Movimento mobilizações infantis e o MST	Agosto 1999	Elaboração: Setor de Educação de Porto Alegre	Relatos de um grupo de educadores, sobre os Sem Terrinhas e mobilizações realizadas. Apresenta depoimentos das crianças que participam da luta pela terra.
Fazendo escola n.º 3	9. Construindo o caminho numa escola de assentamento	Dezembro de 2000	Coletivo Nacional de Educadores e Setor de Educação do Assentamento Conquista na Fronteira	Relata a experiência de escola no Assentamento Conquista na Fronteira e da Cooperunião. Trata-se de uma experiência educativa de cooperação na escola e da reflexão do processo educativo de todo Assentamento
CADERNOS DO INTERRA	Projeto Pedagógico	Fevereiro De 2001	Coletivo Político - Pedagógico	Apresenta o projeto de educação de formação humana do Instituto Josué de Castro que vem sendo ministrada nos cursos de ensino médio, de educação profissional e formação de professores do MST
Cadernos n.º. 3	11. O MST e a Pesquisa	Outubro de 2001	Articulação do de Pesquisadores do MST e coletivo Político- pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro	O texto apresenta a visão do movimento sobre a pesquisa, sua importância, histórico da articulação dos pesquisadores do MST; Orientações de como fazer um projeto de pesquisa. E traz a 4ª. versão da Agenda de Pesquisa do Movimento com suas áreas de concentração, linhas de pesquisas e eixos temáticos.
Caderno n.º 4	12. Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra: Levantamento Bibliográfico	Março 2001	Produção: Instituto de Educação Josué de Castro Organização: Bernardo Mançano Fernandes	Reúne excelente material bibliográfico das publicações do MST e da produção acadêmica e técnica sobre o movimento e sobre a Reforma Agrária (teses, dissertações, monografias e relatórios) de várias Faculdades e Universidades do país
Caderno n.º 6	13. Pedagogia da Terra	Dezembro 2002	Produção: ITERRA Organização: Coletivo de Coordenação do Setor de Educação do MST	Reúne quatro experiências de formação de professores do MST em parcerias com universidades.

APÊNDICE B - DOCUMENTOS REFERENTES À ARTICULAÇÃO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

CLASSIFICAÇÃO	DOCUMENTO	ANO	AUTOR	CONTEÚDO
COLEÇÃO : POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO.	Volume 1 (Memória)	1999	Produção: Executiva Nacional Organização: Mônica Molina, Edgar Kolling	Apresenta um histórico da I Conferência Nacional : Por uma Educação Básica do Campo. Define o que é educação do campo. Sistematiza e produção da I conferencia e demandas para educação do campo.
	Volume 2	1999	Produção: Executiva Nacional Organização: Miguel Arroyo, Bernardo F. Mañano	Traz os elementos da escola gastada pelos movimentos sociais, do projeto popular democrático de Brasil e de campo apresenta o texto base elaborado Para subsidiar os debates nos Estados Documento – síntese do seminário da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo
	Volume 3	1999	Produção : Executiva Nacional Organização: César Benjamim Roseli S. Caldart	Caracteriza o “Projeto Popular para o Brasil defendido pela Articulação Nacional. Apresenta referências da escola do campo em movimento Documentos : manifesto da educadoras e educadores da Reforma Agrária. Carta do dos Sem Terrinha
RELATÓRIOS	IV EFFEC – Relatório do IV Encontro Estadual de Educação do campo	2002	Coordenação Executiva do Fórum de Educação do campo – Bahia	Documento- síntese do IV Encontro Estadual de Educação do Campo com propostas e demandas para o fortalecimento das escolas do campo Lista das entidades, movimentos, Universidades, e ONGs participantes do Fórum
	Relatório de Atividades PRONERA: A escola do campo	1998 – 1999	Ministério do Desenvolvimento Agrário	Relatório avaliativo da alfabetização e da escolarização das Escolas do campo, nas áreas onde desenvolve o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PLANO DE FORMAÇÃO	Plano de Formação de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil		UNEFAB - União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil Organização: Equipe pedagógica	Proposta da Formação de Monitores das escolas EFFAs

APÊNDICE C - POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO CAMPO

CLASSIFICAÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO	RESPONSÁVEL	DISPOSIÇÃO	OBSERVAÇÕES
Programa	2001	Ministério do Desenvolvimento Agrário / INCRA em parceria com Universidades Públicas	Manual de Operação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	Consiste na alfabetização de jovens e adultos em áreas de assentamento e escolarização de monitores das escolas de assentamentos. Em algumas regiões como da Bahia. Cursos de Ensino Médio para as áreas de assentamento. O PRONERA constitui conquista dos movimentos sociais organizados do campo
Parecer N° 36/2001	04.12.2001	MEC/ Câmara de Educação Básica	Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo	Texto base do projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo. Consiste de histórico da educação do campo nas Cartas Constitucionais da República Velha, a Lei 9.394/96 e o parecer Favorável da Conselheira Edla de Araújo Lira Soares
Resolução CEB N.º 1	03/04/2002	MEC/ Câmara de Educação Básica	Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo	ANEXO A
Projeto PNDRS	28/08/2002	Ministério do Desenvolvimento Agrário e CNDRS – Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável	2ª.versão do Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável	A versão do plano apresentada foi apreciada discutida em vários Estados da Federação, no segundo semestre de 2002, com movimentos sociais e entidades do campo Preparação da 1ª. Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural. .
Resolução CEB N° 03	10/11/199	MEC/ Câmara de Educação Básica	Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências	Estabelece no âmbito da Educação Básica, estrutura e funcionamento das escolas indígenas, e a formação de professores indígenas
LDB (9.394)	17/12/96	MEC	Os Art. 1º § 2º; Art 23, § 2º; Art. 28; Art. 32; Art.26; dispõe sobre Educação Rural	O Art. 28, dispõe que a educação Rural deve adapta-se à realidade da zona rural e na forma de organização escolar e esta organização deve adequar-se também as condições de trabalho rural., os demais regulamentam a escola rural ao Ensino Básico.
FUNDEF Lei 9424 EC.nº 14	1996	MEC	Art 2º; § 2º estabelece a diferenciação de custo aluno e a especificidade do atendimento escolar no campo	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) dispõe do financiamento do ensino fundamental

Apêndice D

ANEXO A – DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS
ESCOLAS DO
CAMPO/ RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 1 DE 3 DE ABRIL DE 2002

APÊNDICE D - QUADRO DA POLITICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DECRETOS, RESOLUÇÕES E PARECERES	ANO DE PUBLICAÇÃO	ORIGEM	DISPOSIÇÃO	CONSIDERAÇÕES
Resolução nº 01	1999	MEC / CNE	Dispõe sobre a criação dos Institutos Superiores de educação (oferecido em Curso Normal Superior – dentro ou fora da estrutura universitária).	Descaracteriza a formação cultural e de pesquisa na Universidade quando as ISE ficam fora da estrutura universitária. Fere o Artigo 52 LDB).
Parecer nº. 115	10/08/99	MEC / Câmara de Ensino Superior	Determina as diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação serem centros formadores, disseminadores e produtores de conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo.	Este Parecer faz referência à separação das Licenciaturas dos Bacharelados; Não autoriza as habilitações do Magistério, das SIEF e EI no Curso de Pedagogia, mas somente em Cursos Normais Superiores; Dispõe sobre o Curso de Pedagogia formar profissionais de Educação para administração, supervisão e orientação educacional e também para o ensino.
Parecer nº 970	1999	MEC / CNE	Dispõe sobre o Curso Normal Superior e da Habilitação para o Magistério em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia.	Muda a concepção de professor e de pedagogo para profissionais de educação.
Decreto nº 3.276 alterado pelo Decreto nº 3.554	06/12/1999 2000	Presidente da República	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores da Educação Básica e criação dos Institutos Superiores de Educação; Regulamenta a formação básica comum.	Fere o texto da LDB / 96, Artigo 3º, referente a autonomia didático-científica das universidades; . O texto do Decreto dá margem à interpretações divergentes.
Parecer nº 133	30/01/2001	MEC / CNE	Dispõe que a formação de professores só poderá ocorrer em Universidades, Centros Universitários e Institutos Superiores de Educação.	Esclarece o Art. 62 da LDB (formação de docentes para atuar na Educação Básica).
Parecer nº 009	08/05/2001	MEC / CNE	Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de Professores da Educação Básica.	Não contempla as reivindicações dos movimentos organizados da sociedade . Ver proposta da ANFOPE.
Decreto nº 3.860	09/07/2001	Presidência da República	Dispõe sobre a classificação das Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas), assim como sobre o processo de organização acadêmica para credenciamento oficial, considerando: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Institutos ou Escolas Superiores.	Esclarece os aspectos legais que caracterizam os Cursos Superiores, atendendo aos incisos I e II do Artigo 44 da LDB; Muda as regras de organização e avaliação de cursos e instituições do ensino superior. As medidas reordenam as competências do MEC, do Conselho de Educação (CNE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.^(*)

**Institui Diretrizes Operacionais para a Educação
Básica nas Escolas do Campo.**

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades

^(*) CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO
Presidente da Câmara de Educação Básica